

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**



**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Ο Μετασχηματιστικός ρόλος του σχολικού ηγέτη και η  
χρήση των Τ.Π.Ε στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας  
εκπαίδευσης στη Περιφέρεια Θεσσαλίας με στόχο υψηλής  
ποιότητας μάθηση.»**

**ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ ΛΑΣΧΟΥ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΒΑΣΙΛΗΣ ΚΟΛΛΙΑΣ**

**ΒΟΛΟΣ 2017**

Η Λάσχου Σπυριδούλα γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «Ο Μετασχηματιστικός ρόλος του σχολικού ηγέτη και η χρήση των ΤΠΕ στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη περιφέρεια Θεσσαλίας με στόχο υψηλής ποιότητας μάθηση», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ  
Λάσχου Σπυριδούλα

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες η άνοδος της ποιότητας της μάθησης έχει κεντρική προτεραιότητα για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Η άνοδος αυτή συχνά συνδέεται με την επιτυχημένη χρήση των ΤΠΕ. Ωστόσο η χρήση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς εξαρτάται από το πλαίσιο του σχολικού οργανισμού και εκεί είναι κεντρική η παρουσία του μετασχηματιστικού διευθυντή. Όμως αν και ο μετασχηματιστικός ηγέτης θεωρείται παράγοντας –κλειδί στην διαδικασία της βελτίωσης του σχολείου, είναι άραγε αρκετή η παρουσία ενός τέτοιου ηγέτη για να στοχεύει το σχολείο σε υψηλής ποιότητας μάθηση για τους μαθητές και στην αντίστοιχη υψηλή ποιότητα χρήσης των ΤΠΕ;

Για να απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα δώσαμε κατ αρχήν συγκεκριμένο νόημα στο τι εννοούμε με τον όρο μάθηση υψηλής ποιότητας χρησιμοποιώντας τη βιβλιογραφία για τις βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

Στη συνέχεια διερευνήσαμε τις διαστάσεις που αναγνωρίζουν οι μετασχηματιστικοί διευθυντές στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Θεσσαλίας για όσο αφορά στην ποιότητα της μάθησης και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη και για την επεξεργασία τους η στατιστική μέθοδος SPSS.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας μας διαπιστώθηκε ότι οι μετασχηματιστικοί διευθυντές εξαίρουν εν πολλοίς τις βασικές δεξιότητες και τις χρήσεις των ΤΠΕ ως έννοιες αλλά όχι τις μεθόδους και τις στρατηγικές που θα βοηθήσουν τους μαθητές να τις αποκτήσουν και να τις αξιοποιήσουν σωστά για να πετύχουν μια ποιοτική μάθηση. Διαπιστώνουμε επίσης ότι στο δείγμα των μετασχηματιστικών διευθυντών που είχαμε δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα και τις χρήσεις των ΤΠΕ, ενώ υπάρχει ανάμεσα στον βαθμό μετασχηματιστικότητας των διευθυντών και τις χρήσεις των ΤΠΕ.

Μέσα από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων αναδείχθηκε η ανάγκη για επιμόρφωση ιδιαίτερα εκείνων των διευθυντών σχολείων που είναι μετασχηματιστικοί (και επομένως και μπορούν να υλοποιούν καινοτομίες αλλά και δρουν ως παραδείγματα για άλλους διευθυντές) στα χαρακτηριστικά της ποιοτικής μάθησης, ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών το οποίο δεν θα εστιάζει μόνο στο τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές αλλά και στο πως θα το μάθουν ώστε να υπάρξει υψηλής ποιότητας μάθηση.

**Λέξεις –Κλειδιά:** Διευθυντές, μετασχηματιστική ηγεσία, βασικές δεξιότητες, ΤΠΕ, ποιοτική μάθηση

Dede, Ch. (2009). Comparing Frameworks for “21st Century Skills”. Ανακτημένο στις 7-5-2017 από τον δικτυακό τόπο

[http://www.watertown.k12.ma.us/dept/ed\\_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf](http://www.watertown.k12.ma.us/dept/ed_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf)

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). Educational Administration. Theory, Research and Practice. New York: McGraw-Hill.

Jonassen, D. (2011). *Ουσιαστική μάθηση με την τεχνολογία*. (Επιμ. Γαλάνη, Ν.). (μτφρ. Μητροπούλου, Β.). σελ 26. Αθήνα: Μέθεξη.

Saavadera, A.R., Opfer, V.D. (2012). Teaching and Learning 21st century skills. Lessons from the learning sciences. Ανακτημένος στις 8-5-2017 από τον δικτυακό τόπο <http://asiasociety.org/files/rand-1012report.pdf>

Rogers, P. (2000). Barriers to adopting emerging technologies in education. *Journal of Educational Computing Research* 22 (4), (pp.455-472).

## ABSTRACT

In recent decades, the increase of the learning quality has central priority for the modern education systems. This increase is often linked with successful use of ICT. However, the use of ICT by the teachers depends on the context of the school organization and there is the presence of the transformational principal is central. But although, the transformative leader is considered the factor-key in the process of the school improvement, it is enough the presence of these leader to target the school in high learning quality for the students and in the corresponding high quality of the ICT use?

For answer in this question, firstly given specific meaning in what mean by the term high learning quality using the literature for the basic skills from 21<sup>st</sup> Century.

In continue, investigated the dimensions which are recognize the transformational principals in Primary Schools in the Region of Thessaly as regards the learning quality and the use of ICT in the educational process. For the collection of the data, was used the interview and the processing of them by a statistical method, SPSS.

From our results we found that the transformational principals greatly empathize the basic skills and the use of ICT as meaning but not the methods and the strategies which help the students to acquire and use correctly them to success the learning quality. Also, we find that the sample of transformational principals that we have, there is no correlation between the basic skills of 21<sup>st</sup> Century and the use of ICT, while there is a degree of transformation among managers and uses of ICT.

Through from the elaboration of the results, rising the need for training and especially those of school directors who are transformative (and therefore are able to implement innovations and also act as examples for other directors) in characteristics of learning quality, so they can support the analytical learning program which will not focus only in what the students must learn but how they learn it so exist high learning quality.

**Keywords:** principals, transformational leader, basic skills, ICT, learning quality

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Εν πρώτοις θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον κ. Βασίλη Κόλλια, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α΄ επιβλέποντα της διπλωματικής μου, του οποίου η συμβολή υπήρξε καθοριστική. Οι εύστοχες υποδείξεις και η συνεχής του παρότρυνση με βοήθησαν στην επίτευξη της ολοκλήρωσης της διπλωματικής μου εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον κ. Απόστολο Δαρόπουλο, Σχολικό Σύμβουλο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Λάρισας για την βοήθεια και συνεργασία του τόσο στην εύρεση μετασχηματιστικών διευθυντών όσο και στην ολοκλήρωση της δομής της συνέντευξης που πραγματοποιήσα.

Τελευταίους, αλλά όχι λιγότερο σημαντικούς ευχαριστώ ολόψυχα την οικογένειά μου, η οποία με στηρίζει συνεχώς ηθικά και ψυχολογικά στην πορεία μου.

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΑΠΣ = Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Βλ. = βλέπε

ΔΕΠΠΣ = Διοικούσα Επιτροπή Προτύπων Και Πειραματικών Σχολείων

ΕΑΕΠ = Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

Ε.Ε = Ευρωπαϊκή Ένωση

ΗΠΑ = Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

κ.α. = και άλλα

κ.λ.π. = και λοιπά

ΚΣΕ = Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης

Ν.Τ = Νέες Τεχνολογίες

Ο.Ο.Σ.Α = Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

Π.χ = παραδείγματος χάριν

ΣΜ = συνεργατική μάθηση

ΤΠΕ = Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιακών

ICT = Information and Communication Technology

NETS = National Educational Technology Standards

O.E.C.D = Organization for Economic Cooperation and Development

PIAAC = Programme for the International Assessment of Adult  
Competences

PISA= Programme for the International Student Assessment

STEM = Science-Technology – Engireeing – Maths



# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ:</b> .....	2
Εισαγωγή:.....	3
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: Ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα.</b> .....	5
1.1: Εννοιολόγηση βασικών δεξιοτήτων.....	5
1.2: Οι αναφορές για τις βασικές δεξιότητες από τους Διεθνείς οργανισμούς.....	7
1.3:Ανάλυση των βασικών δεξιοτήτων του 21 <sup>ου</sup> αιώνα.....	13
1.3.1: Κριτική σκέψη και Επίλυση προβλήματος.....	13
1.3.1.1: Διαστάσεις κριτική σκέψης - επίλυσης προβλήματος.....	15
1.3.2: Μεταγνώση (Μαθαίνω πώς να μαθαίνω).....	16
1.3.2.1: Διαστάσεις μεταγνώσης.....	19
1.3.3: Συνεργασία.....	19
1.3.3.1: Διαστάσεις συνεργασίας.....	22
1.3.4: Προσαρμοστικότητα και ευελιξία.....	23
1.3.4.1: Διαστάσεις προσαρμοστικότητας και ευελιξίας.....	24
1.3.5: Δημιουργικότητα και Καινοτομία.....	25
1.3.5.1: Διαστάσεις δημιουργικότητας και καινοτομίας.....	26
1.3.6: Επικοινωνία.....	27
1.3.6.1: Διαστάσεις επικοινωνίας.....	28
1.3.7: Οικοδόμηση /Κατασκευή γνώσης.....	29
1.3.7.1: Διαστάσεις οικοδ. κατασκευή γνώσης.....	30
1.3.8: Τεχνολογικός /Πληροφοριακός αλφαριθμητισμός.....	30
1.3.8.1: Διαστάσεις τεχν./ψηφιακού αλφαριθμητισμού.....	32
1.3.9: Κοινωνική/Πολιτιστική επίγνωση.....	33

1.3.9.1: Διαστάσεις κοινωνικής επίγνωσης.....	34
1.4: Ηγέτης και διασφάλιση ποιοτικής μάθησης.....	35
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: Οι ΤΠΕ ως συμπληρωματικό εργαλείο στη ποιοτική μάθηση.....</b>	<b>37</b>
2.1: Εισαγωγή των ΤΠΕ στη διαδικασία της μάθησης.....	37
2.2: Ποιος ο ρόλος των ΤΠΕ στην μαθησιακή διαδικασία.....	38
2.3: Επιμόρφωση διευθυντών και εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ .....	43
2.4: Πως ο διευθυντής πετυχαίνει την παιδαγωγική αξιοποίηση και ασφαλή χρήση των νέων τεχνολογιών στα δημοτικά σχολεία.....	45
2.5: Διοικητικό έργο διευθυντή με χρήση των ΤΠΕ στο σύγχρονο σχολείο.....	49
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας στη προώθηση της ποιοτικής μαθησιακής διαδικασίας.....</b>	<b>51</b>
3.1: Χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας.....	51
3.2: Σχέση μετασχηματιστικής ηγεσίας και μάθησης.....	55
3.3: Σχέση μετασχηματιστικής ηγεσίας και ποιοτικής μάθησης.....	58
<b>ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ:.....</b>	<b>60</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία Έρευνας.....</b>	<b>61</b>
4.1: Η μέθοδος, ο σχεδιασμός και τα στάδια της έρευνας .....	61
4.2: Στάδια συλλογής δεδομένων.....	63
4.3: Δείγμα της έρευνας .....	65
4.4: Ερευνητικά εργαλεία-Συνοπτική Παρουσίαση Συνέντευξης.....	67
4.5: Ερευνητικά ερωτήματα και Ερευνητικές υποθέσεις.....	71
4.6: Υποθέσεις για σχέση μεταξύ βασικών δεξιοτήτων του 21 <sup>ου</sup> αι και των διαστάσεων των ΤΠΕ .....	72
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> : Παρουσίαση -ανάλυση συνεντεύξεων.....</b>	<b>75</b>

5.1: Παρουσίαση συνεντεύξεων.....	75
5.2: Ανάλυση συνεντεύξεων .....	76
5.2.1: Βαθμολόγηση των αντιλήψεων των διευθυντών για τις βασικές δεξιότητες του 21 <sup>ου</sup> αιώνα, την μετασχηματιστική ηγεσία και τις ΤΠΕ .....	76
5.3: Προσδιορισμός των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας, των δεξιοτήτων του 21 <sup>ου</sup> αιώνα και των διαστάσεων χρήσης των ΤΠΕ που εξαίρουν οι διευθυντές.....	83
5.4: Υπολογισμός συσχετίσεων.....	88
5.5: Έλεγχος υποθέσεων αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στις βασικές δεξιότητες του 21 <sup>ου</sup> αιώνα και τις διαστάσεις χρήσης των ΤΠΕ .....	89
5.6: Συσχέτιση βασικών δεξιοτήτων του 21 <sup>ου</sup> αιώνα από την ερώτηση 6 και του βαθμού μετασχηματιστικής ηγεσίας.....	90
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: Παρουσίαση –ανάλυση αποτελεσμάτων .....</b>	<b>91</b>
6.1: Βαθμολογήσεις των αντιλήψεων των διευθυντών για τις βασικές δεξιότητες, την μετασχηματιστική ηγεσία και τις χρήσεις των ΤΠΕ.....	91
6.2: Συνολική βαθμολογία των διευθυντών της έρευνας.....	91
6.2.1: Βασικές δεξιότητες του 21 <sup>ου</sup> αιώνα που αναγνωρίζουν οι διευθυντές.....	92
6.2.2: Κατάταξη των διαστάσεων των βασικών δεξιοτήτων του 21 <sup>ου</sup> αιώνα (Μέγιστη βαθμολογία :1) .....	94
6.2.3: Οι διευθυντές του δείγματός μας από τη σκοπιά της μετασχηματιστικής ηγεσίας.....	101
6.2.4: Κατάταξη των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας των ΤΠΕ.....	102
6.3: Έλεγχος της σχέσης μεταξύ μεταβλητών- Δείκτης Spearman.....	104
6.4: Έλεγχος σχέσης βασικών δεξιοτήτων με τις διαστάσεις των ΤΠΕ μέσω Mann-Whitney U test.....	108

6.5: Συσχέτιση βασικών δεξιοτήτων του 21 <sup>ου</sup> αιώνα από την ερώτηση 6 με το βαθμό μετασχηματιστικότητας.....	110
6.6: Σύνοψη αποτελεσμάτων.....	112
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>: Συζήτηση.....</b>	<b>115</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>: Προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση.....</b>	<b>128</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:.....</b>	<b>130</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ:.....</b>	<b>149</b>

## Δομή εργασίας

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δυο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας εκτίθενται τα θεωρητικά προαπαιτούμενα της έρευνας. Παρουσιάζονται οι βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα και οι διαστάσεις από τις οποίες ορίζονται επισημαίνοντας την σημαντικότητα απόκτησής τους από τους μαθητές των σύγχρονων σχολείων. Στην συνέχεια, γίνεται αναφορά στις ΤΠΕ και στις διαστάσεις που χαρακτηρίζουν την υψηλής ποιότητας χρήσης τους. Τέλος, αναλύονται τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας και η σχέση τους με τις βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα και την υψηλής ποιότητας χρήση των ΤΠΕ.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται ζητήματα που αφορούν στη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων στους διευθυντές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Περιφέρεια Θεσσαλίας. Παρουσιάζονται επίσης τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνάς μας. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η ποσοτικοποίηση των δεδομένων της συνέντευξης και η ανάλυση των δεδομένων. Ακολουθεί η συζήτηση στην οποία σχολιάζονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Τέλος, κατατίθενται προτάσεις για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας.

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ**

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Διανύουμε μια εποχή έντονων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών μεταβολών ενώ η εξέλιξη της γνώσης και την τεχνολογίας στην εκπαίδευση είναι ραγδαία. Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αυξηθεί οι έρευνες στον τομέα της σχολικής αποτελεσματικότητας που αφορούν την επίδοση των μαθητών και πιθανών παραγόντων που σχετίζονται με αυτή (Kyriakides, 2006a). Ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή επίδοση και την ποιότητα της διδασκαλίας είναι ο ηγέτης του σχολικού οργανισμού. Η άσκηση ηγετικού ρόλου είναι καθοριστικός παράγοντας αποτελεσματικότητας στα σύγχρονα σχολεία (Pashiaridis, 2003), γι' αυτό υπάρχουν πολλές θεωρίες και έρευνες για την αποτελεσματικότητα των ηγετών στο σχολικό οργανισμό (Harris, 2005, Χατζηδήμου και Βιτσιλάκη, 2006). Η μορφή της ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τα διάφορα στοιχεία του σχολικού περιβάλλοντος, ένα από τα πιο σημαντικά είναι η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Bogler, 2005, Waters, et al. 2003). Σε αυτό συμβάλλει η συνεχής βελτίωση των επιπέδων διδασκαλίας και μάθησης με σκοπό να ενισχυθεί η μελλοντική επιτυχία των παιδιών, με την απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων. Στην σημερινή Κοινωνία της μάθησης στόχος της εκπαίδευσης είναι η διδασκαλία απαραίτητων γνώσεων στο σχολείο αλλά εντείνεται η ανάγκη για καλλιέργεια γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη δηλαδή των βασικών δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα για να επιτευχθεί η μαθησιακή εξέλιξη. Επίσης, μαζί με την απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων στην όλη διαδικασία της μάθησης θα βοηθήσει η ενσωμάτωση και η σωστή χρήση της τεχνολογίας.

Κεντρικό ρόλο στην απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων και στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μάθηση παίζει το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας στα σχολεία. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης θα βοηθήσει με την κατάλληλη οργάνωση και το κατάλληλο συντονισμό της σχολικής κοινότητας να επιτευχθεί η σωστή αξιοποίηση των ΤΠΕ από τους μαθητές και η απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων τους. Έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα

των σχολείων, τη σχολική βελτίωση και την αλλαγή αναδεικνύουν τον διευθυντή ως παράγοντα –κλειδί για την προώθηση αλλαγών στα σχολεία (Fullan, 1996, Sarason, 1996, Evans, 1996, Hallinger & Heck, 1996, Hall & Hord, 2001).

Οι εμπειρικές έρευνες οι οποίες έχουν ασχοληθεί με τη σημασία της ηγεσίας των διευθυντών είναι περιορισμένες. Υπάρχουν μελέτες που εστιάζουν στο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας αλλά δεν ερευνούν πως η μετασχηματιστική ηγεσία θα βοηθήσει με το συνδυασμό των βασικών δεξιοτήτων με τις ΤΠΕ να πετύχει μια ποιοτική μάθηση στα σύγχρονα σχολεία.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα πιο πάνω που αποτέλεσαν μέρος του προβληματισμού της έρευνας, επιχειρούμε στη παρούσα εργασία να διερευνήσουμε το βαθμό στο οποίο εμφανίζεται στο λόγο των μετασχηματιστικών διευθυντών αναφορικά με την ποιότητα της μάθησης έμφαση στις βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα και στην ποιοτική χρήση των ΤΠΕ.



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

## Ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα

### 1.1 Εννοιολόγηση βασικών δεξιοτήτων

Οι βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα αποτέλεσαν κέντρο της προσοχής πολλών ερευνητών καθώς στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν να αντιμετωπίσουν τις μεγαλύτερες προκλήσεις στην ιστορία τους. Υπήρξαν ωστόσο αρκετά πλαίσια αλλά και ορισμοί που έχουν δοθεί για τις δεξιότητες που προωθούν την ποιοτική μάθηση. Τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο η απουσία ενός αποδεκτού κοινού εννοιολογικού πλαισίου για το τι εννοούμε με το όρο βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα αποτελεί μεγάλη αδυναμία στον εκπαιδευτικό τομέα (Dede, 2009). Παρά την σύγχυση εννοιών που υπήρξε για τις βασικές δεξιότητες αυτό που φαίνεται να είναι κοινά αποδεκτό είναι ότι η έννοια βασικές δεξιότητες αποτελεί προϋπόθεση για την προώθηση της δια βίου μάθησης αλλά και για την προσωπική ολοκλήρωση του ατόμου σε μια σύγχρονη κοινωνία της γνώσης (Saavadera & Opfer, 2012). Στο παρόν κεφάλαιο σταχυολογούνται οι προσεγγίσεις στην εννοιολόγηση των βασικών δεξιοτήτων σε διεθνές, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Οι ομοιότητες που παρουσιάζουν είναι αρκετές, γεγονός που μας βοηθά να συνοψίσουμε τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές στα σύγχρονα σχολεία (Binkley et al., 2012, Dede, 2009, Voogt & Roblin, 2010, Saavadera & Opfer, 2012, Wang et al, 2010).

Στο Πίνακα 1.1 απεικονίζονται οι δεξιότητες που επιδιώκουν τα εκπαιδευτικά συστήματα να αναπτύξουν οι μαθητές στο πλαίσιο της εκπαίδευσης από την σύνοψη κοινών ορισμών για αυτές (Binkley et al., 2012, Dede, 2009, Voogt & Robin, 2010, Saavadera & Opfer, 2012, Wang et al, 2010).

**Πίνακας 1.1 Βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα**

Δεξιότητες του 21 <sup>ου</sup> αιώνα
<ul style="list-style-type: none"><li>• Κριτική σκέψη/Επίλυση προβλημάτων</li><li>• Μεταγνώση</li><li>• Συνεργασία</li><li>• Προσαρμοστικότητα /Ευελιξία</li><li>• Δημιουργικότητα/ Καινοτομία</li><li>• Επικοινωνία</li><li>• Οικοδόμηση /Κατασκευή γνώσης</li><li>• Τεχνολογικός /Πληροφοριακός αλφαριθμητισμός</li><li>• Κοινωνική/ Πολιτιστική επίγνωση</li></ul>

Σύμφωνα με Cedefop (2011) ως δεξιότητα ορίζεται η γνώση και η εμπειρία που έχει το άτομο και αποτελούν κριτήριο για να μπορέσει να

πραγματοποιήσει την εκτέλεση ενός φυσικού ή διανοητικού έργου αλλά και για συγκεκριμένα καθήκοντα μιας εργασίας. Οι βασικές δεξιότητες αυτές μπορούν να αναπτυχθούν στους μαθητές μέσα από διάφορες δραστηριότητες και να τους δώσουν την ικανότητα να ασκηθούν στο πώς να μαθαίνουν.

Για να πραγματοποιηθούν απαιτούν σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης που θα εδράζονται σε καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις ώστε ο εκπαιδευόμενος να δημιουργεί, να διαχειρίζεται και να αξιολογεί τη γνώση (Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills, 2009). Θα πρέπει επίσης διευθυντές και εκπαιδευτικοί να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για το υλικό και να καλλιεργήσουν τις βασικές δεξιότητες δείχνοντας πως εφαρμόζεται η γνώση στον πραγματικό κόσμο. Τέλος, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών να χρειάζεται να είναι σχεδιασμένο ώστε να ενσωματώσει πολλές δεξιότητες χρησιμοποιώντας την τεχνολογία και τα πολυμέσα. Θα πρέπει δηλαδή τα μαθήματα να μην είναι βασισμένα μόνο σε εγχειρίδια αλλά στα έργα που επιδιώκονται από τους μαθητές (Andrew.J.Rotherham, 2009).

## **1.2 Οι αναφορές για τις βασικές δεξιότητες από τους Διεθνείς οργανισμούς**

Οι Διεθνείς οργανισμοί επιδιώκουν να διαμορφώσουν το ιδεολογικοπολιτικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών συστημάτων, έχοντας ως πρωτεύον στόχο τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Οι διεθνείς οργανισμοί για την εκπαιδευτική πολιτική «συμβάλλουν στην επισήμανση κοινών προβλημάτων, στην αναζήτηση μεθόδων ανάλυσης των προβλημάτων αυτών, στην πρόταση λύσεων για την επίλυση των προβλημάτων αυτών και στη προώθηση της συνεργασίας των κρατών-μελών για την επίλυση των προβλημάτων αυτών» (Τσαούσης, 2007 σελ 40).

### **➤ UNESCO: Εκπαιδευτικός επιστημονικός και πολιτιστικός οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών**

Πρόκειται για τον Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, τον Πολιτισμό και την Επιστήμη. Πριν από περίπου 20 χρόνια προέκυψε σε διεθνές επίπεδο να αναδειχθεί η σχέση της εκπαίδευσης με την ανάπτυξη. Υπήρξαν παγκόσμια οράματα για τον αμοιβαίο σεβασμό και την βιώσιμη ανάπτυξη μεταξύ των λαών. Το 1992 η Unesco έθεσε σημαντικά ερωτήματα για τον τρόπο που τα άτομα εκπαιδεύονται έχοντας ως σκοπό να ανταποκριθούν στις νέες καταστάσεις που προκύπτουν για να μπορούν μελλοντικά να επιβιώσουν. Ύστερα από ένα χρόνο η Unesco συγκροτεί μια Επιτροπή υπό την προεδρία του Jacques Delors με στόχο να διατυπωθούν οι σκέψεις για τις αλλαγές στην εκπαίδευση του 21<sup>ου</sup> αιώνα, γεγονός που πραγματοποιείται με την Έκθεση Ντελόρ. Το 1996 με τη συγκεκριμένη Έκθεση επιδίωκαν να προσεγγιστούν οι σκοποί της εκπαίδευσης δημιουργώντας τους 4 πυλώνες της εκπαίδευσης.

Οι πυλώνες είναι:

α) **Να μαθαίνω πώς να μαθαίνω**, να μαθαίνω δηλαδή πώς να αποκτώ την γνώση και πώς να επωφεληθώ από τις ευκαιρίες που η εκπαίδευση έχει προσφέρει σε όλη την διάρκεια της ζωής.

β) **Να μαθαίνω πώς να ενεργώ**, να κάνω δηλαδή πράξη όσα μαθαίνω. Απόκτηση εκείνων των δεξιοτήτων που κάνουν τους μαθητές ικανούς να εργάζονται σε ομάδες και να αντιμετωπίζουν διάφορες καταστάσεις.

γ) **Να μαθαίνω να συνυπάρχω με άλλα άτομα**, να μαθαίνω να συνυπάρχω με άλλους, να συνεργάζομαι και να κατανοώ τα συναισθήματα τους.

δ) **Να μαθαίνω να υπάρχω** αποκτώντας περισσότερη αυτονομία, να μαθαίνω να υπάρχω αποκτώντας πνευματική ανεξαρτησία και κριτική ικανότητα έχοντας προσωπική ευθύνη για την επίτευξη κοινών στόχων.

Η Επιτροπή της Έκθεσης εστίασε στην εκπαίδευση και στη μετάδοση βασικών αξιών θέλοντας να ενδυναμώσει το σύγχρονο και αυριανό πολίτη. Δόθηκε μεγάλη βαρύτητα στη δια βίου μάθηση στο 21<sup>ο</sup> αιώνα ώστε το παιδί να αποκτήσει τις βασικές δεξιότητες για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις μαθησιακές του ανάγκες.

Σε δεύτερη φάση με την Έναρξη του προγράμματος «Εκπαίδευση για όλους» (2000-2015) η Unesco έχει ως σκοπό να πραγματοποιηθούν οι στόχοι που δεν επιτεύχθηκαν μέχρι το 2001. Έθεσε ως στόχο τη διασφάλιση της ποιοτικής εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης για όλους μέχρι το 2030. Αυτός ο στόχος θα πραγματοποιηθεί υπό το πρίσμα κάποιων προϋποθέσεων. Αρχικά, οι νέοι να αποκτήσουν επαρκείς γνώσεις για να εξασφαλίσουν την συμμετοχή τους στην κοινωνία. Επίσης, θεωρείται σημαντικό η απόκτηση των ικανοτήτων εργασίας για καλύτερη ποιότητα ζωής και η απόκτηση δεξιοτήτων και αξιών για τη δημιουργία μιας βιώσιμης κοινωνίας.

Οι δεξιότητες ζωής (life skills) που επισήμανε η Unesco για ποιοτική μάθηση ανήκουν στις βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα που διερευνούμε όπως φαίνεται στο πίνακα 1.2. Από τις βασικές δεξιότητες που προτάσσονται αναφέρει την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων, την δημιουργικότητα, την ευελιξία και την οργανωτικότητα.

**Πίνακας 1.2 Αντιστοιχία βασικών δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα με τους 4 πυλώνες της Unesco**

<b>4 Πυλώνες της Unesco</b>	<b>Βασικές δεξιότητες 21<sup>ου</sup> αιώνα</b>
1 <sup>ος</sup> Να μαθαίνω πώς να μαθαίνω	Μεταγνώση
2 <sup>ος</sup> Να μαθαίνω πώς να ενεργώ	Συνεργασία Επικοινωνία Τεχνολογικός αλφαριθμητισμός Δημιουργικότητα/Καινοτομία
3 <sup>ος</sup> Να μαθαίνω πώς να συνυπάρχω με άλλα άτομα	Προσαρμοστικότητα και Ευελιξία Κοινωνική/Πολιτιστική Επίγνωση
4 <sup>ος</sup> Να μαθαίνω να ενεργώ αυτόνομα με κριτικό τρόπο	Κριτική σκέψη/Επίλυση προβλημάτων Οικοδόμηση/Κατασκευή γνώσης

### ➤ Ευρωπαϊκή Επιτροπή

Τα τελευταία χρόνια η Ευρώπη είναι σημαντικό να ανταποκριθεί στην αύξηση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της προσφοράς δεξιοτήτων. Η έννοια των βασικών δεξιοτήτων άρχισε να αποκτά όλο και μεγαλύτερη θέση στα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή βρίσκεται σε συνεργασία με χώρες της Ε.Ε και διαδραματίζει έναν συντονιστικό ρόλο για την υποστήριξη της ανταλλαγής τεχνολογικών και ορθών πρακτικών μέσω κοινών πλαισίων και πρωτοβουλιών για τη ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρουσίασε τον Ιούλιο του 2007 το κείμενο με τίτλο **«Σχολεία για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα»**, στο οποίο αναφέρονται οι βασικές της θέσεις για την εκπαίδευση και τα προβλήματα που το σύγχρονο σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει. Το κείμενο αυτό είναι μια προσπάθεια αναδόμησης των εννοιών μάθηση και εκπαίδευση. Σύμφωνα με το κείμενο το σχολείο πρέπει να προωθήσει τη δια βίου μάθηση και τη στρατηγική που αναπτύχθηκε στη Λισσαβόνα για τη εκπαίδευση, έχοντας ως στόχο την κοινωνική συνοχή των ατόμων. Στα σχολεία στόχος γίνεται να προετοιμάσουν τα άτομα να είναι ενεργά μέλη εφοδιάζοντας τους με κίνητρα για μάθηση.

Από το 2009 η μεταρρύθμιση «Νέο Σχολείο» στην Ελλάδα υπήρξε μια βασική πρωτοβουλία που επεδίωκε την βελτίωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την αντιμετώπιση της χαμηλής απόδοσης στις βασικές δεξιότητες.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στην συνέχεια θεωρεί πρωτεύον να αναπτυχθούν οι βασικές δεξιότητες των ατόμων για να αυξηθεί η παραγωγικότητα και η καινοτομία. Στόχος είναι μέχρι το 2020 να επιτευχθεί το υψηλότερο επίπεδο μάθησης για την ενεργό συμμετοχή στα κοινά και τη προσωπική εξέλιξη των ατόμων. Η Επιτροπή οργάνωσε ένα στρατηγικό πλαίσιο με τίτλο **«Ευρωπαϊκή Ένωση 2020»** για την προώθηση των δημοκρατικών αρχών, της κοινωνικής συνοχής και της δια βίου μάθησης. Αποτελεί το θεματολόγιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την ανάπτυξη που επιδιώκεται την τρέχουσα δεκαετία. Η επιτροπή συνέχισε τη στρατηγική αυτή εξασφαλίζοντας την παρακολούθηση στην διαδικασία που ορίστηκε ως «Ευρωπαϊκό Εξάμηνο». Μία από τις προκλήσεις που πρέπει να

αντιμετωπίσουν τα κράτη μέλη στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Εξαμήνου είναι η «Δημιουργία δεξιοτήτων για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα» η οποία αναφέρεται στις εγκάρσιες δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν, όπως είναι η ικανότητα σκέψης με κριτικό πνεύμα, ανάληψης πρωτοβουλιών, επίλυσης προβλημάτων και ομαδικής εργασίας για να προετοιμάσουν τους πολίτες για τις σημερινές σταδιοδρομίες οι οποίες είναι πολλές αλλά και απρόβλεπτες (European Commission, 2010b).

Επίσης, στόχος τους είναι να μειωθεί ο αριθμός των ατόμων με χαμηλή επίδοση στις βασικές δεξιότητες με διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα και βελτίωση του αναλυτικού προγράμματος. Δημιουργείται η ανάγκη των ατόμων για προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη σε παγκόσμιες προοπτικές. Οι Υπουργοί Παιδείας των χωρών της Ε.Ε έθεσαν στο προσκήνιο την ανάγκη οι μαθητές να αποκτούν τις ικανότητες που χρειάζονται στην ποιοτική μάθηση. Αυτό το επίτευγμα θα ενισχύσει η στήριξη των διευθυντών μέσω ικανοποιητικών προσλήψεων και επαγγελματικής κατάρτισης αυτών.

Έγιναν πολλές εκθέσεις γύρω από τις βασικές δεξιότητες, μια από τις αυτές αποτελεί ο **«Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης»** (European Commission, 2012a) ο οποίος ξεκίνησε το 2012 και είχε ως στόχο την μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Όλες οι εκθέσεις που έγιναν αποσκοπούσαν στην τεκμηρίωση της σωστής απόκτησης των βασικών δεξιοτήτων και της εκμετάλλευσής τους με αποτελεσματικό τρόπο στην συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία.

Από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχουν προσδιοριστεί 8 βασικές ικανότητες που συνδυάζουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές των ατόμων (European Commission, 2012a). Αυτές είναι:

- Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα
- Επικοινωνία στις ξένες γλώσσες
- Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στις επιστήμες και την τεχνολογία
- Ψηφιακή Ικανότητα
- Μεταγνωστικές Ικανότητες

- Κοινωνικές Ικανότητες
- Αίσθημα πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητας
- Πολιτιστική γνώση και έκφραση

Κοινό στοιχείο των διεθνών οργανισμών και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής είναι ότι μέσα από τους πολλούς στόχους που θέτουν για την αποτελεσματική μάθηση έχουν ως κοινό στόχο την απόκτηση από τους μαθητές των βασικών δεξιοτήτων στα σύγχρονα σχολεία. Προτείνουν μεθόδους και στρατηγικές που θα βοηθήσουν τους μαθητές να φτάσουν στην απόκτηση των δεξιοτήτων για να πετύχουν μια πιο ποιοτική μάθηση στα σχολεία.

Οι βασικές ικανότητες που επισήμανε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την ποιοτική μάθηση ανήκουν στις βασικές δεξιότητες που διερευνούμε όπως φαίνεται στο πίνακα 1.3.

**Πίνακας 1.3 Αντιστοιχία βασικών δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα με τις 8 βασικές ικανότητες που έχει προσδιορίσει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή.**

<b>Βασικές ικανότητες της Ε.Ε</b>	<b>Βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα</b>
Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα	Επικοινωνία Συνεργασία
Επικοινωνία στις ξένες γλώσσες	Επικοινωνία Συνεργασία
Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στις επιστήμες και την τεχνολογία	Τεχνολογικός αλφαριθμητισμός Οικοδόμηση/Κατασκευή γνώσης Κριτική σκέψη και Επίλυση προβλημάτων
Ψηφιακή Ικανότητα	Τεχνολογικός αλφαριθμητισμός
Μεταγνωστικές Ικανότητες	Μεταγνώση
Κοινωνικές Ικανότητες	Κοινωνική και Πολιτιστική επίγνωση
Αίσθημα πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητας	Κριτική σκέψη και Επίλυση προβλημάτων Προσαρμοστικότητα και Ευελιξία Δημιουργικότητα και Καινοτομία
Πολιτιστική γνώση και έκφραση	Κοινωνική και Πολιτιστική επίγνωση



### 1.3. Ανάλυση των βασικών δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα

#### 1.3.1 Κριτική σκέψη και Επίλυση προβλήματος

Στις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα συγκαταλέγεται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών και της δεξιοτήτας της επίλυσης προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Ο κόσμος συνεχώς μεταβάλλεται, γεγονός που καθιστά αναγκαία την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης γι' αυτό η αξιοποίηση της υπήρξε ένας από τους κεντρικούς στόχους της εκπαίδευσης (Van Gelder, 2001, 2005). Η κριτική σκέψη αποτελεί μια από τις δεξιότητες που οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν στο ψιλότερο δυνατό σημείο καθώς προσφέρει στα άτομα ευκαιρίες ανάπτυξης νέων ιδεών και προοπτικών. Για την κριτική σκέψη υπάρχουν πολλοί ορισμοί όπως ότι είναι η ικανότητα να αναλύεις και να αξιολογείς τη σκέψη με στόχο την βελτίωσή της (Richard & Elder, 2006). Όλοι όμως περιλαμβάνουν την ικανότητα συγκέντρωσης, αξιολόγησης και αποτελεσματικής χρήσης των πληροφοριών (Beyer, 1995). Στις δεξιότητες της κριτικής σκέψης συγκαταλέγονται τα χαρακτηριστικά της λογικής, της αυτογνωσίας, της τιμιότητας, της πειθαρχίας και της αποφασιστικότητας (Kischner. S, 2011). Οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης αποτελούν σημαντικό κομμάτι ακόμα για την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν στα άτομα από νεαρή ηλικία οι δεξιότητες ανάλυσης, σύνθεσης και σύγκρισης για να μπορούν οι μαθητές να τις εφαρμόσουν σε κατάλληλες συνθήκες και περιστάσεις που αφορούν είτε την ακαδημαϊκή είτε την προσωπική τους ζωή. Ο Dewey (1933) που υπήρξε πατέρας της σύγχρονης κριτικής σκέψης, την θεωρεί ως το αντίθετο της παθητικής πρόβλεψης και αναπαραγωγής της πληροφορίας.

Σύμφωνα με το American Philosophy Association (1990) οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης είναι:

- Ερμηνεία
- Ανάλυση
- Αξιολόγηση

- Συνεπαγωγή
- Επεξήγηση
- Αυτορρύθμιση

Η κριτική σκέψη μπορεί να διδάσκεται, να ασκείται αλλά και να μαθαίνεται μέσα στις σχολικές μονάδες. Θέτει τα δεδομένα και τις πληροφορίες στη λογική επεξεργασία για αναζήτηση ορθής λύσης, λαμβάνοντας χώρα κατά τρόπο αντικειμενικό, πειθαρχημένο και συνεπή (Foundation for Critical Thinking, 2006). Η διδασκαλία για να συμπεριλάβει την έμφαση στην κριτική σκέψη μπορεί να περιλάβει την εστίαση στην ανάπτυξη των απόψεων των μαθητών, την ανάγκη ο κάθε μαθητής να σκέφτεται έχοντας τεκμηριωμένες απόψεις (Tabak, 2004) και την ανάγκη να αναπτύξει τον επιχειρηματικό λόγο, να μάθει να συζητά αλλά και να ακούει τις διαφορετικές αντιλήψεις-απόψεις των υπόλοιπων μαθητών της τάξης.

Η δεξιότητα της κριτικής σκέψης συνδέεται και με την επίλυση προβλημάτων η οποία αποτελεί μια ακόμη δεξιότητα του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Ananiadou & Claro, 2009). Η επίλυση προβλημάτων περιλαμβάνει την αναγνώριση σημείων, την αναζήτηση, την επιλογή, την αξιολόγηση, τις εναλλακτικές λύσεις και την ερμηνεία των πληροφοριών.

Ωστόσο, η επίλυση προβλημάτων αφορά και στην ομαδική εργασία και στην συνεργασία των μαθητών ενώ συχνά είναι αναγκαία η χρήση της τεχνολογίας ώστε να διαχειρίζονται νέες πληροφορίες και να μπορούν να δίνουν λύσεις σε προβλήματα που προκύπτουν. Για να αναπτύξουν οι μαθητές την δεξιότητα της επίλυσης προβλημάτων είναι πρωταρχικής σημασίας το να καθορίσουν το πρόβλημα και κατόπιν να συντονίσουν τα στοιχεία του και να βρουν στρατηγικές-λύσεις για την αντιμετώπισή τους (Sans-Cope, et.all, 2015). Σε αυτή τη διαδικασία είναι απαραίτητες οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Τα παραπάνω τονίζονται πάντοτε με την ανάγκη ο μαθητής, ο αυριανός πολίτης του 21<sup>ου</sup> αιώνα να είναι ικανός να αντιμετωπίζει το πλήθος των προβλημάτων που θα συναντήσει και να βρίσκει πάντα τη λογική λύση κάτι που την εντάσσει ως ένα επιπλέον όπλο για να λύσουμε τα μελλοντικά προβλήματα. Η επίλυση προβλημάτων δεν χαρακτηρίζεται ως συγκεκριμένη γνωστική στρατηγική ούτε ως

μονοδιάστατη λειτουργία, αλλά ως σύνολο λογικών συλλογισμών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στάσεων που θα ενεργοποιηθούν στους μαθητές για να μπορούν να επεξεργάζονται δεδομένα και να καταλήγουν σε εύλογα συμπεράσματα (Ματσαγγούρας, 2000). Κάτι τέτοιο θα είναι πολύ χρήσιμο στον αυριανό πολίτη του 21<sup>ου</sup> αιώνα για να είναι ικανός να αντιμετωπίζει το πλήθος των προβλημάτων που θα συναντήσει.

Οι τεχνικές που έχουν θεωρηθεί ως κατάλληλες για την απόκτηση από τους μαθητές των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων είναι ο προγραμματισμός, η προετοιμασία και η παροχή ευκαιριών για πλούσιες εμπειρίες μάθησης, βοηθώντας τους μαθητές να προσεγγίσουν κριτικά το γνωστικό αντικείμενο. Η πραγματοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων στην μαθησιακή διαδικασία θα συμβάλει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μέσα από επίλυση καθημερινών προβλημάτων και αξιοποιώντας βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας (Chyrk, et all., 2015).

### **1.3.1.1 Διαστάσεις Κριτική σκέψης - Επίλυσης προβλήματος**

Από την θεωρητική διερεύνηση της κριτικής σκέψης προκύπτουν οι ακόλουθες διαστάσεις και οι ορισμοί τους :

- συγκέντρωση = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να στρέψει την προσοχή του σε μια σκέψη ή έργο αποκλείοντας ότι άλλο από το πεδίο συνείδησης / εστιάζει σε κάτι χωρίς να παρεκκλίνει από τους στόχους του
- αξιολόγηση = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να προσδιορίσει την σημασία/ποιότητα των ζητημάτων/θέσεων έχοντας στην αντίληψή του συγκεκριμένα κριτήρια
- η κατάλληλη χρήση των ΤΠΕ = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να γνωρίζει τα διαθέσιμα εργαλεία και να μπορεί

να αξιολογεί ποια ταιριάζουν στο έργο που έχει να κάνει για να μπορέσει να τα αξιοποιήσει στην μάθηση ώστε να είναι αποτελεσματική

➤ αυτογνωσία = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να γνωρίζει τον εαυτό του, τις σκέψεις του, τις ιδέες και τα θετικά και αρνητικά στοιχεία που έχει

➤ πειθαρχία = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να υπακούει και να τηρεί τους κανόνες που έχουν τεθεί

➤ ανοιχτός σε νέες ιδέες = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να είναι δεκτικός σε καινούριες ιδέες και καινούργιες μεθόδους που εισάγονται στη μάθηση

➤ ανάλυση = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να μπορεί να δώσει μια διεξοδική λεπτομερή παρουσίαση όσων έχει μάθει

➤ σύνθεση = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να διατάζει και να οργανώσει όλα τα στοιχεία και τις πληροφορίες που υπάρχουν σε ένα ενιαίο σύνολο

➤ ερμηνεία = η ικανότητα που επιτρέπει το άτομο να δίνει μια τεκμηριωμένη θέση και να γνωρίζει τα κριτήρια που χρησιμοποιεί για ένα ζήτημα

➤ συνεργασία = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να εργάζεται από κοινού με άλλους μαθητές για να πετύχουν όλοι μαζί ένα κοινό στόχο

### **1.3.2 Μεταγνώση (Μαθαίνω πώς να μαθαίνω)**

Τα τελευταία χρόνια υπήρξαν πολλές έρευνες για τις μεταγνωστικές δεξιότητες και τον τρόπο με τον οποίο η απόκτηση τους βοηθά στη ουσιαστική μάθηση. Η βελτίωση του μαθήματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την υιοθέτηση μεταγνωστικών στρατηγικών από μέρους των μαθητών. Κρίνεται, λοιπόν, σκόπιμο από τα σύγχρονα σχολεία η καλλιέργεια της

μεταγνώσης από τους μαθητές με σκοπό να βελτιώσουν τον τρόπο που σκέφτονται (Seymour B, Sarason, 2004).

Η έννοια της μεταγνώσης είναι ένα ζήτημα ευρύ στο οποίο αποδίδονται πολλές έννοιες και ορισμοί. Η μεταγνώση ορίζεται ως η γνώση που το άτομο κατέχει για τις γνωστικές του λειτουργίες (Ευκλείδη, 1992). Η μεταγνωστική διαδικασία διατυπώνεται ως η «σκέψη για την σκέψη» και την ικανότητα να γνωρίζει το άτομο κατά πόσο έχει κατανοήσει ένα θέμα και τι επηρεάζει την κατανόηση του αυτή (Lai, 2011). Η απόκτηση από τα άτομα της μεταγνωστικής γνώσης αφορά την γνώση των έργων, των ενεργειών και των μεταγνωστικών εμπειριών που αυτά έχουν (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1995). Επίσης, η μεταγνώση είναι η ικανότητα που έχουν τα άτομα να συνειδητοποιούν ότι συμβαίνει γύρω τους και να μπορούν να ελέγχουν τις γνωστικές τους λειτουργίες, τα κίνητρα και τα συναισθήματα που δημιουργούνται. Οδηγεί σε ανεξάρτητη μάθηση, μονιμότερη γνώση, κίνητρο για μάθηση και μεγαλύτερο επίπεδο στους σχολικούς οργανισμούς.

Ο Flavell (1970) εισήγαγε πρώτος τον όρο «μεταγνώση» στην ψυχολογία με σκοπό να εξηγήσει πως οργανώνουμε την γνώση στη σκέψη και βασισμένος στην πεποίθηση αυτή χώρισε την σκέψη σε τρία είδη: Το πρώτο αφορά τις σκέψεις για τις τρέχουσες διαδικασίες, δηλαδή τη δηλωτική γνώση για τις γνωστικές λειτουργίες. Το δεύτερο αναφέρεται στις τρέχουσες διαδικασίες δηλαδή τη διαδικαστική γνώση για τις γνωστικές του λειτουργίες και το τρίτο στο να αποκτήσουν την αυτορρύθμιση, τις σκέψεις για τον εαυτό τους και τους άλλους, να γνωρίζουν οι ίδιοι τις ικανότητές τους και να μπορούν να διακρίνουν και τις ικανότητες των άλλων, εστιάζοντας πάντα στα θετικά στοιχεία που έχουν.

Κύριο χαρακτηριστικό των μεταγνωστικών δεξιοτήτων είναι ο βαθμός που επηρεάζουν την αυτό-επίγνωση των μαθητών του σχολείου ως λύτες προβλημάτων με τις αδυναμίες που έχουν αλλά και τα πιο δυνατά τους σημεία. Η καλλιέργεια των μεταγνωστικών αυτών δεξιοτήτων βλέπουμε να συνδέεται άμεσα με χαρακτηριστικά που αποδίδονται στα αποτελεσματικά ΑΠΣ δηλαδή την ικανότητα να μαθαίνουν, να επιλύουν προβλήματα και

να δημιουργούν (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2005). Η μεταγνωστική δεξιότητα υποστηρίζει τους μαθητές στο να γίνουν αυτόνομοι στην μάθηση και να αναπτύξουν μια θετική στάση για την γνώση (Ματσαγγούρας, 2002). Από τις μεταγνωστικές δεξιότητες των ατόμων διακρίνονται τέσσερις υποκατηγορίες της μεταγνώσης οι οποίες είναι:

α) *Η μεταμνήμη* που αφορά τη γνώση στρατηγικών, συμπεριφορών και συστημάτων μνήμης.

β) *Η μετακατανόηση* που αφορά την κατανόηση πληροφοριών και ποιές διαδικασίες βοηθούν στην επανορθωτική διαδικασία κατανόησης.

γ) *Η μεταπροσοχή* που αφορά τον έλεγχο της προσοχής τους.

δ) *Η μεταγλώσσα* που αφορά την δυνατότητα της μεταφοράς, της εφαρμογή μιας στρατηγικής σε μια καινούργια κατάσταση (Osman & Hannafin, 1992).

Υπάρχουν πληθώρα στρατηγικών που τα άτομα χρησιμοποιούν με την θέλησή τους, έχοντας πάντα μια ενεργητική στάση στην επίλυση προβλημάτων. Η μεταγνωστική στρατηγική είναι ο τρόπος που θα βοηθήσει το άτομο να ελέγχει τη γνώση που έχει (Λουκά-Παπαλεοντίου, 2010). Οι στρατηγικές που αναπτύσσονται είναι αυτές της επεξεργασίας παρατήρησης, λήψης πληροφοριών και υπολογισμού χρονικής διάρκειας με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την βελτίωση της μάθησης. Για τη διδασκαλία των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, υπάρχει η πεποίθηση πως πρέπει να διδάσκεται στην τάξη για να έχει πρακτικά αποτελέσματα στην μάθησή τους. Είναι επίσης σημαντικό, στόχος της εκπαίδευσης να γίνει το πως ο μαθητής θα μάθει να μαθαίνει για να μπορεί να ανταποκρίνεται στα σύγχρονα προβλήματα που προκύπτουν στη πορεία της σχολικής του ζωής αλλά και στην μετέπειτα πορεία εκτός σχολείου (Angelo, 1995). Η μάθηση μεταγνωστικών στρατηγικών γίνεται αποτελεσματικά όταν διδάσκονται μέσα από κατάλληλο περιεχόμενο και ανάλογες δραστηριότητες. Να εμπλέκονται οι μαθητές σε δραστηριότητες που τους βοηθούν να μάθουν πιο εύκολα και να αναπτύξουν την αυτονομία τους. Μεγάλο ρόλο παίζει στην απόκτηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων οι στάσεις των μαθητών,

των εκπαιδευτικών, των ηγετών, το θεματικό περιεχόμενο αλλά και το περιβάλλον της τάξης (Trilling & Fadel, 2009).

### **1.3.2.1 Διαστάσεις Μεταγνώσης**

Μέσα από τη θεωρία προέκυψε η συγκέντρωση διαστάσεων της μεταγνώσης οι οποίες είναι οι εξής:

- αυτορρύθμιση = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να ελέγχει τις γνωστικές του διεργασίες χωρίς την καθοδήγηση άλλου ατόμου
- επίλυση προβλημάτων = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να ενεργεί με συγκεκριμένο τρόπο για να αποφύγει τυχόν διαφωνίες – προβλήματα, να παρατηρεί το πρόβλημα και να βρίσκει τρόπους πώς να φτάσει στην επίλυσή του
- αυτονομία = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να κινητοποιεί το ίδιο τον εαυτό του και όχι να επηρεάζεται από εξωτερικά κίνητρα
- κριτική σκέψη = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να σκέφτεται λογικά χωρίς παρορμητισμούς για να μπορέσει στη πορεία να αποκτήσει την ικανότητα να σκέφτεται έχοντας απόσταση από το πρόβλημα, να είναι παρατηρητής
- παρατήρηση = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να έχει μια προσεκτική θέαση ενός γεγονότος/αντικειμένου

### **1.3.3 Συνεργασία**

Μια από τις βασικές δεξιότητες αποτελεί η ανάπτυξη από μέρους των μαθητών των δεξιοτήτων της συνεργατικής μάθησης. Οι Brody & Davidson (1998) προτείνουν έναν συνοπτικό ορισμό για τη συνεργατική μάθηση χαρακτηρίζοντας την ως μια εκπαιδευτική διαδικασία που οργανώνει τους μαθητές για να μπορούν να εργάζονται από κοινού σε ομάδες για να επιτύχουν ένα κοινό στόχο που έχουν θέσει.

Πρωτεύον στόχος της συνεργατικής μάθησης είναι τα άτομα να μοιράζονται ένα κοινό πρόβλημα το οποίο μπορούν να οργανώσουν με αποτελεσματικό τρόπο μέσα από συμπεριφορές αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης, διατηρώντας ταυτόχρονα την ατομική συνεισφορά της προσπάθειάς τους. Στο συνεργατικό σχολείο δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές για αλληλεπίδραση με το φυσικό ή κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, για την ενεργή εμπλοκή στην μαθησιακή διαδικασία αναπτύσσοντας θετικές στάσεις για την μάθηση (Δαφέρμου, Κουλούρη και Μπασαγιάννη, 2006). Τα παιδιά μέσα από την αλληλεπίδραση τους μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες, να διαχειριστούν τυχόν συγκρούσεις και προβλήματα έχοντας ως αποτέλεσμα την καλύτερη λειτουργία όλης της ομάδας. Η συνεργατική μάθηση περιέχει επίσης την έννοια της αλληλεξάρτησης, όπου η επιτυχία κάθε μέλους της σχολικής μονάδας εξαρτάται από συμβολή των υπόλοιπων μελών της ομάδας.

Μέσα από την συνεργατική μάθηση τα παιδιά γίνονται ενεργά μέλη, συμμετέχουν στην μαθησιακή διαδικασία αποτελώντας τα ίδια πηγή γνώσης στα σχολεία (Ματσαγγούρας, 2003). Όλοι μαζί προσπαθούν να επιτύχουν τον κοινό στόχο που ακολουθούν και επιθυμούν (Johnson & Johnson, 2003). Έχει απασχολήσει πολύ τον τομέα της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια η συνεργατική μάθηση σε σχέση με την ανταγωνιστική και ατομική μάθηση που φαίνεται να υπάρχει στα παραδοσιακά σχολεία (Γερμανός, 2002).

Σύμφωνα με Johnson & Johnson (1989) η συνεργατική μάθηση είναι αποτελεσματική στην επίδοση, το είδος και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται στους μαθητές. Η διεθνής βιβλιογραφία εστιάζει στο πως η συνεργατική μάθηση έχει θετική επίδραση στη σχολική επίδοση, μειώνει την αρνητική συμπεριφορά ενισχύοντας ένα θετικό κλίμα στην τάξη που βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους. Ζητούμενο είναι οι μαθητές να σκέπτονται κριτικά, να επεξεργάζονται πληροφορίες, να μαθαίνουν σε συνεργατικά πλαίσια μάθησης (Μαυροσκούφης, 2011). Στόχος είναι η δημιουργία σχολείων που να προωθούν τη συμμετοχή και συνεργασία αποφεύγοντας την εξέταση και τον ανταγωνισμό. Βασικό στοιχείο των σχολείων αυτών αποτελεί η ανάπτυξη μέσα από τη συνεργατική μάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων



των μαθητών, γεγονός που τους βοηθά στην επιβίωσή τους στη σύγχρονη κοινωνία. Το συνεργατικό σχολείο επιθυμεί και στοχεύει στη μάθηση η οποία επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά των μαθητών στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Ο Μασσιαλάς (2003) υποστήριξε πως χρειαζόμαστε στον 21<sup>ο</sup> αιώνα ένα σχολείο πιο ανθρώπινο, ευέλικτο και συνεργατικό.

Η συνεργασία των ομάδων μπορεί να υποστηριχθεί με την χρήση των ΤΠΕ οι οποίες θεωρούνται κατάλληλες για την υποστήριξη των ομάδων που δημιουργούνται εντός σχολείου αλλά και στην συνεργασία με άλλα σχολεία και μαθητές. Οι μαθητές πρέπει να προγραμματίσουν τι θα κάνουν, πως και με ποια εργαλεία καθώς και να γίνει ο καταμερισμός ρόλων των μελών της ομάδας (Wang, 2009).

Στην επίτευξη των προσδοκιών της συνεργατικής μάθησης ουσιαστικό ρόλο διαδραματίζουν οι μέθοδοι και οι στρατηγικές που θα ακολουθήσουν στην πορεία της μάθησης. Υπάρχουν πολλοί μαθησιακοί μέθοδοι της συνεργατικής μάθησης, κάποιοι από αυτούς είναι ενδεικτικά η μέθοδος πρότζεκτ (project), η συζήτηση και η παρατήρηση όπου η αποτελεσματική εφαρμογή τους εξαρτάται από όλα τα μέλη της ομάδας. Η καλλιέργεια συνεργασίας προωθείται όταν οι μαθητές εργάζονται σε ζευγάρια ή μεγαλύτερες ομάδες, συζητούν ένα θέμα, επιλύουν ένα πρόβλημα και σε τελική φάση δημιουργούν ένα προϊόν (Littleton & Light, 1999).

Μια προσέγγιση συνεργατικού σχολείου έχουν επιχειρήσει τα σχολεία της Κύπρου υλοποιώντας το πρόγραμμα «Επιστήμη του Εαυτού» όπου βοηθούν τους μαθητές να γνωρίσουν και να αναπτύξουν τον εαυτό τους, ενισχύοντας την κριτική και δημιουργική σκέψη μέσα από συνεργατικές μεθόδους (Χαραλάμπους και Λιβίτζη, 2002).

### 1.3.3.1 Διαστάσεις Συνεργασίας

Οι διαστάσεις που χαρακτηρίζουν την δεξιότητα της συνεργασίας μέσα από θεωρητική σκοπιά είναι:

- αλληλεξάρτηση = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να έχει μια αμοιβαία εξάρτηση με τους άλλους και η επιλογή του να συνδέεται με τις επιλογές του άλλου
- αλληλεπίδραση = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να επιδρά πάνω στον άλλον και αντίστροφα
- επίλυση προβλημάτων = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να βρίσκει λύσεις για προβλήματα που προκύπτουν και να το μοιράζεται στην ομάδα, να μοιράζονται τις αντιλήψεις τους για να πετύχουν το κοινό στόχο που έχουν θέσει για την μάθηση
- κοινωνική επίγνωση = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να γνωρίζει το κοινωνικό περίγυρο και να μπορεί να συνεργάζονται μαζί του/ η ικανότητα να κατανοεί και να συμμετέχει σε δημοκρατικές συζητήσεις δείχνοντας πως είναι ένας ενεργός και ενημερωμένος πολίτης
- κριτική ανάλυση = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να δίνει μια διεξοδική παρουσίαση των πραγμάτων στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας αφού έχει βάλει τις σκέψεις του σε μια λογική σειρά
- επεξεργασία νέων πληροφοριών = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να δέχεται τα δεδομένα, να τα επεξεργάζονται με κριτικό τρόπο, να τα συνδέει με όσα γνωρίζει και να αποδίδει τις νέες πληροφορίες στην υπόλοιπη ομάδα για να μπορέσει από κοινού να τις αξιοποιήσει για την αποτελεσματική μάθηση
- αξιοποίηση των ΤΠΕ = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να σχεδιάσει, να αναπτύξει, να διαχειριστεί και να πραγματοποιήσει σωστά τις λειτουργίες του υπολογιστή και των άλλων ψηφιακών εργαλείων που χρησιμοποιεί για να μπορέσει σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να επικοινωνεί και με τη σωστή χρήση τους από όλα τα μέλη της ομάδας να φτάσει στην αποτελεσματική μάθηση

### 1.3.4 Προσαρμοστικότητα και Ευελιξία

Η Προσαρμοστικότητα και η Ευελιξία θεωρούνται από τις βασικές δεξιότητες που απαιτεί η κοινωνία του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Η ικανότητα να μπορούμε να ανταποκρινόμαστε με ευκολία σε σύνθετα προβλήματα μοιάζει να είναι πιο σημαντική από ποτέ στην εποχή μας. Το παιδί ξεκινώντας το σχολείο έχει να αντιμετωπίσει νέα δεδομένα.

Η προσαρμογή στην αλλαγή σημαίνει ότι το άτομο είναι σε θέση «να προσαρμόζεται σε ποικίλους ρόλους, θέσεις εργασίας, τα χρονοδιαγράμματα και το πλαίσιο. Μπορεί να εργάζεται αποτελεσματικά σε κλίμα αμφισβήτησης και σε μεταβαλλόμενες προτεραιότητες» (Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills, 2009, σελ. 9). Αναφέρονται στην ικανότητα να προσαρμόζεται το άτομο σε αλλαγές και νέα δεδομένα, να προσαρμόζει τους στόχους και να αξιοποιεί τις νέες καταστάσεις με τρόπο δημιουργικό. Να μπορεί το κάθε άτομο να ενεργήσει στην αλλαγή ανά πάσα στιγμή.

Η Ευελιξία είναι η ικανότητα «να ενσωματώνει το άτομο αποτελεσματικά την ανατροφοδότηση, να αντιμετωπίζει θετικά τους επαίνους και τις αποτυχίες και να έχει την κριτική να κατανοεί, να διαπραγματεύεται και εξισορροπεί διαφορετικές απόψεις και πεποιθήσεις, να προσεγγίζει εφαρμόσιμες λύσεις ιδιαίτερα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα» (Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills, 2009 σελ. 6). Οι δυο έννοιες επηρεάζονται από την ανάπτυξη των δεξιοτήτων όπως είναι η Κριτική σκέψη, η Επίλυση προβλημάτων και η Συνεργασία.

Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τη νέα κατάσταση και πως αντιδρά στην προοπτική της αλλαγής και να το ενθαρρύνουμε να αποκτά μια θετική στάση σε σχέση με την αλλαγή. Ανεξάρτητα από αυτό όμως υπάρχουν πολλοί τρόποι για να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί. Σε κάθε βαθμίδα ηλικίας το παιδί δέχεται διαφορετικά ερεθίσματα και αντιλαμβάνεται διαφορετικά τον κόσμο γι' αυτό το σχολείο πρέπει να κατευθύνει τη μάθηση κατά τέτοιο τρόπο ώστε να συμβαδίζει με τη γνωστική του ετοιμότητα.

Ο δάσκαλος θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις επιθυμίες και ανάγκες του κάθε παιδιού διευκολύνοντας την διδασκαλία και επιδιώκοντας τη συμμετοχή τους σε αυτή. Θα πρέπει να ζητά τη γνώμη των παιδιών κάνοντας αποδεκτά τα συναισθήματα που φέρουν και κάνοντας φυσικά σωστή διαχείριση του χρόνου που έχουν. Επίσης θα πρέπει να παρουσιάζει με απλό τρόπο η αλλαγή για να μην φοβηθούν και θελήσουν να σταματήσουν. Οι μαθητές από τη δική τους μεριά θα πρέπει να ασκούνται στο να διευθετούν τις αλλαγές που προκύπτουν και την αβεβαιότητα που δημιουργείται. Επιδιώκεται, τέλος οι μαθητές να είναι πιο δραστήριοι και να γίνουν οι ίδιοι συμμετέχοντες στην δική τους μάθηση (Voogt & Roblin, 2010).

#### **1.3.4.1 Διαστάσεις Προσαρμοστικότητας/Ευελιξίας**

Μέσα από τη θεωρία διακρίνονται οι ακόλουθες τέσσερις διαστάσεις:

- εξισορροπεί διαφορετικές απόψεις = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να δέχεται πολλές απόψεις, να τις αξιολογεί και να τις αναλύει ανάλογα με το πώς εκδηλώνεται κάτι
- διαχείριση αλλαγών = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να δέχεται τις αλλαγές και να τις προσαρμόζει στο προσωπικό του ρυθμό
- κριτική σκέψη = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να σκέφτεται λογικά χωρίς παρορμητισμούς, να ενεργοποιεί τις εσωτερικές νοητικές λειτουργίες για να αξιολογεί την πληροφορία σωστά και να μπορεί να νιώθει ασφάλεια ώστε να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα
- συνεργασία = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να εργάζεται από κοινού με άλλα άτομα για να αποκτήσουν ένα κοινό στόχο έχοντας την αίσθηση της ασφάλειας

### 1.3.5 Δημιουργικότητα και Καινοτομία

Το θέμα της Καινοτομίας και της Δημιουργικότητας και η εισαγωγή τους στη σχολική πράξη είναι ένα σύγχρονο ζήτημα. Στα σύγχρονα σχολεία η έννοια της δημιουργικότητας συνδυάζεται με την έννοια της καινοτομίας (Robinson, 2006). Η Δημιουργικότητα και η Καινοτομία αποτελούν καίρια μέσα για την ανάπτυξη της κοινωνίας και την μελλοντική επιτυχία των μαθητών (Sternberg, 2009).

Η Δημιουργικότητα ορίζεται ως η παραγωγή νέων ιδεών ή γνωστών δεδομένων σε κάτι καινούργιο παρέχοντας αξία στο τελικό αποτέλεσμα (Λεωνίδου, 2005-2006). Ο Παρασκευόπουλος (2004) όρισε την δημιουργική σκέψη ως μια ικανότητα του ανθρώπινου νου να αναζητεί και να βρίσκει πολλές πρωτότυπες, καινοτόμες, εναλλακτικές για την επίλυση των διαφόρων προβλημάτων, ιδέες –λύσεις. Τα άτομα στοχεύουν να είναι έτοιμα για να μπορούν να χρησιμοποιήσουν νέες καταστάσεις, να πάρουν πρωτοβουλίες και να είναι σε ετοιμότητα να δεχτούν το καινούργιο με αυτοπεποίθηση (Trilling & Fadel, 2009).

Η Καινοτομία αφορά κάτι νέο στο σχολικό οργανισμό το οποίο πολλές φορές τρομάζει αλλά αν αποκτηθούν οι απαραίτητες δεξιότητες τότε οι μαθητές θα είναι έτοιμοι να το δεχτούν και να το αξιοποιήσουν. Η αλλαγή στη σύγχρονη κοινωνία είναι παντού γύρω μας, μέσα μας και είναι δύσκολο να την αποφύγουμε (James & Conolly, 2000). Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, πως η αλλαγή επιδρά τόσο στον οργανισμό όσο και στα άτομα που εμπλέκονται σε αυτόν.

Στόχος του σχολείου με την ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης και καινοτομίας είναι να βελτιωθεί η μαθησιακή διαδικασία εισάγοντας πρωτοπόρες ιδέες για να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις της προετοιμασίας των μαθητών για την κοινωνία της γνώσης και της δια βίου μάθησης. Στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον η εφαρμογή των δυο εννοιών θεωρείται προϋπόθεση για την προσαρμογή του σχολείου στις σημαντικές αλλαγές (Παρασκευόπουλος, 2004).

### 1.3.5.1 Διαστάσεις Δημιουργικότητας/Καινοτομίας

Οι συγκεκριμένες δεξιότητες όπως προκύπτει από την θεωρητική ανάλυση διακρίνονται από τις ακόλουθες διαστάσεις:

- παραγωγή νέων ιδεών = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να δημιουργεί και να δίνει νέες πληροφορίες/ιδέες που είναι χρήσιμες για τα άλλα άτομα
- επίλυση προβλημάτων = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να έχει την δυνατότητα να βρίσκει μόνος του λύση για να αποφύγει τυχόν προβλήματα γνωστικού περιεχομένου που προκύπτουν από την εισαγωγή νέων δεδομένων στη μάθηση
- ανάληψη πρωτοβουλιών = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να θέτει από μόνος του τους λόγους που τον οδηγούν σε συγκεκριμένες ενέργειες
- αυτοπεποίθηση = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να πιστεύει στις ικανότητές του και στον εαυτό του
- αξιοποίηση νέων τεχνολογιών = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να μπορεί να σχεδιάσει, να αναπτύξει, να διαχειριστεί και να πραγματοποιήσει σωστά τις λειτουργίες του υπολογιστή και των άλλων ψηφιακών εργαλείων που χρησιμοποιεί για να μπορεί να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα, να τα αξιοποιήσει σωστά για την απόκτηση δεξιοτήτων και την αποτελεσματική μάθηση
- καταιγισμός ιδεών = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να αποκτήσει την τεχνική να εκφράζει αντιλήψεις και ιδέες για ένα θέμα
- ανάπτυξη διαλόγου-συζήτησης = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να μοιράζει ιδέες και σκέψεις, να εκφράζει τις απόψεις του και να έρχεται σε συμφωνία ή διαφωνία με τις αντιλήψεις των άλλων ατόμων

### 1.3.6 Επικοινωνία

Η σημασία της Επικοινωνίας και οι επιδράσεις της παντού στη σχολική ζωή έγιναν αντικείμενο της επιστημονικής έρευνας. Χωρίς το σύστημα της Επικοινωνίας είναι δύσκολο να υπάρξει οργανισμός.

Ο Hoy & Miskel (2001) θεωρούν πως η Επικοινωνία επικρατεί σε κάθε τομέα της σχολικής ζωής και αποτελεί έναν από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στο να διαμορφωθεί ένα θετικό και ευνοϊκό για τη σχολική μάθηση κλίμα. Ο όρος Επικοινωνία σημειώνει η Ευρωπαϊκή Ένωση συμπεριλαμβάνει επίσης την εκμάθηση ξένων γλωσσών αλλά και της μητρικής από τα παιδιά (Ασδεράκη, 2008).

Η Επικοινωνία μεταξύ των μελών του σχολικού οργανισμού μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορους τρόπους. Η διαδικασία της Επικοινωνίας κάνει έναν κύκλο ο οποίος κλείνει όταν ο δέκτης είναι σε θέση να ερμηνεύσει το μήνυμα όπως ο πομπός το εννοεί. Ωστόσο, η διαδικασία της μετάδοσης μηνύματος εξαρτάται τόσο από τη γνωσιολογική όσο και από την συναισθηματική ετοιμότητα στην οποία βρίσκεται ο μανθάνων (Voogt et al., 2010).

Πολλές φορές δημιουργούνται προβλήματα στη Επικοινωνία κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, γεγονός που αντιμετωπίζεται αν ο πομπός εκφράσει με σαφήνεια τις απόψεις του και από τη πλευρά του δέκτη υπάρχει η δυνατότητα να αποκωδικοποιεί με αποτελεσματικό τρόπο τα μηνύματα που δέχεται, πετυχαίνοντας με αυτό το τρόπο μια γνήσια μορφή επικοινωνίας. Τα παιδιά πρέπει να αποκτήσουν επικοινωνιακές δεξιότητες για να κατανοούν, να συζητούν, να μεταφέρουν ιδέες και να αξιοποιούν τις στρατηγικές τους. Η ροή των πληροφοριών έχει την δυνατότητα να προσαρμόζεται στην εξέλιξη της επικοινωνίας.

Η Επικοινωνία διακρίνεται στη διαπροσωπική, τη διαμεσολαβημένη και ψηφιακή, την γραπτή και την προφορική επικοινωνία οι οποίες πραγματοποιούνται μέσα από βιωματικές μεθόδους (Partnership for 21<sup>st</sup> Century Learning, 2012). Η διαπροσωπική επικοινωνία αφορά τις σχέσεις

που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της ομάδας μέσα σε περιβάλλοντα μάθησης βοηθώντας στην επίλυση τυχόν συγκρούσεων που θα προκύψουν στην ομάδα μέσα στο σχολικό οργανισμό (Voogt et al., 2010). Η προώθηση της Επικοινωνίας στο σχολείο γίνεται μέσω παραγωγής κειμένων από τους μαθητές, μέσω της κατανόησης κειμένων και εκφράζοντας τις ιδέες και σκέψεις τους. Ένας παράγοντας που συμβάλλει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι η αξιοποίηση των ΤΠΕ από τους μαθητές με διάφορους τρόπους όπως για παράδειγμα η επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με παιδιά από άλλες χώρες. Επίσης η πραγματοποίηση διαφόρων δραστηριοτήτων με παιγνιώδη και βιωματικό χώρο στο μάθημα θα βοηθήσουν τους μαθητές να σκεφτούν κριτικά, να συζητήσουν και να δημιουργήσουν συνεργατικά σε ομάδες οδηγώντας τους σε μια πιο ευνοϊκή μάθηση. Η Επικοινωνία θα πραγματοποιηθεί όταν δημιουργούνται πλαίσια ομαδικής συνεργασίας σε δραστηριότητες και δημιουργούν συζητήσεις και διαλόγους (Dede, 2009).

### 1.3.6.1 Διαστάσεις Επικοινωνίας

Οι διαστάσεις Επικοινωνίας μέσα από τη θεωρητική διερεύνηση είναι οι ακόλουθες πέντε :

- συζήτηση = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να ανταλλάσει απόψεις με άλλα άτομο για ένα θέμα/γεγονός που προκύπτει
- κριτική σκέψη = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να δίνει μια διεξοδική παρουσίαση των σκέψεών του για να μπορέσει να επικοινωνήσει με επιτυχία με τα υπόλοιπα άτομα
- εκμάθηση ξένων γλωσσών = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να μιλά άλλες γλώσσες μέσω της επικοινωνίας που αναπτύσσει με άλλα άτομα ή με στόχο να επικοινωνεί με άλλα άτομα όταν η χώρα καταγωγής είναι διαφορετική
- χρήση ΤΠΕ = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να γνωρίζει τα οφέλη που προκύπτουν από την σωστή χρήση των ΤΠΕ, να γνωρίζει τις μεθόδους και τα μέσα που το βοηθά να επικοινωνεί



αποτελεσματικά με άλλα άτομο, όπως είναι το πρόγραμμα που χρησιμοποιείται τελευταία πολύ στα σχολεία το e-twinning που στοχεύει στην επικοινωνία μαθητών από διαφορετικά σχολεία και στην ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων

➤ συνεργασία = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να εργάζεται από κοινού με άλλα άτομα, να επικοινωνούν όλοι μαζί, να ανταλλάσσουν απόψεις για να φτάσουν στο κοινό στόχο που έθεσαν από την αρχή

### 1.3.7 Οικοδόμηση /Κατασκευή γνώσης

Μια από τις σημαντικές διαστάσεις που διαδραματίζουν βασικό ρόλο στη βελτίωση της μάθησης είναι η Οικοδόμηση/Κατασκευή της γνώσης. Οι προηγούμενες γνώσεις που οι μαθητές δέχονται από διαδικασίες μάθησης και το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζουν τι και πως μαθαίνουν. Η γνώση οικοδομείται από το άτομο μέσα από την ενεργό συμμετοχή του στη γνωστική διαδικασία. Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές δεν κατανοούν πάντα τη σχέση ανάμεσα σε όσα μαθαίνουν και σε αυτά που ήδη γνωρίζουν (Chai & Tan, 2009).

Όσον αφορά τις τεχνικές διδασκαλίας είναι αρκετές όπως η μέθοδος πρότζεκτ ή η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών πάνω σε διάφορες δραστηριότητες, δουλεύοντας ομαδικά για να τεθεί έτσι σε λειτουργία η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Στόχος είναι μέσα από τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στη τάξη να καλλιεργηθεί η γνώση εμπλέκοντας τους μαθητές σε διαδικασίες ερμηνείας, ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης. Οι μαθητές αξιοποιούν τις νέες πληροφορίες που παίρνουν για να παράγουν ιδέες/ευρήματα (Microsoft Partners Learning, 2012).

Για το χτίσιμο της γνώσης τέλος χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός που να μην είναι παραδοσιακός αλλά συντονιστής και μετασχηματιστής της μαθησιακής διαδικασίας παρέχοντας στη ομάδα ερεθίσματα για δημιουργικότητα και καινοτομία (Κοσσυβάκη, 2003).

### 1.3.7.1 Διαστάσεις Οικοδόμησης/ Κατασκευής γνώσης

Οι διαστάσεις που προκύπτουν μέσα από το θεωρητικό μέρος της συγκεκριμένης δεξιότητας είναι:

- παραγωγή νέων ιδεών = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να φτιάχνει και να δίνει νέες πληροφορίες /ιδέες που είναι χρήσιμες για τα άλλα άτομα
- συνεργασία = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να εργάζεται από κοινού με άλλα άτομα για να μπορέσουν όλοι μαζί να φτάσουν στην κατάκτηση της γνώσης μέσω μιας ποιοτικότερης
- αξιολόγηση = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να προσδιορίσει την σημασία/ποιότητα των πραγμάτων έχοντας στο νου συγκεκριμένα κριτήρια
- ερμηνεία = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να επεξηγεί κάτι βασισμένος στις γνώσεις που έχει
- ανάλυση = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να δώσει μια διεξοδική λεπτομερή παρουσίαση των πραγμάτων
- σύνθεση = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να συγκεντρώνει πληροφορίες ενώνοντας στοιχεία που έχει
- δημιουργικότητα = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να φτιάχνει κάτι καινούργιο το οποίο έχει αξία και φέρνει θετικά αποτελέσματα στον οργανισμό

### 1.3.8 Τεχνολογικός /Πληροφοριακός αλφαριθμητισμός

Η ραγδαία αύξηση της τεχνολογίας εξαίρει την πρόκληση του Τεχνολογικού ή Ψηφιακού αναλφαριθμητισμού για τους μαθητές. Ένα σχετικό εμπόδιο είναι η έλλειψη πόρων για να προμηθευτούν ηλεκτρονικές, ψηφιακές συσκευές για την βελτίωση των προσωπικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων τους (Cuban, 2001). Η εισβολή των νέων τεχνολογιών στην

καθημερινότητα διαφοροποίησε αρκετές παραμέτρους διαβίωσης και κατά συνέπεια μη έχοντας άλλη επιλογή οι μαθητές θα πρέπει να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα.

Για να αποφευχθούν προβλήματα θα πρέπει να πραγματοποιηθεί η συμβίωση μαθητών και ηλεκτρονικών υπολογιστών στο νέο σχολείο (Δημητρόπουλος, 2006). Στόχος είναι οι μαθητές να δράσουν ομαδικά και ατομικά σε αυτό το σύνθετο τεχνολογικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τους Burkhardt et al., (2003) πρέπει οι μαθητές να γνωρίζουν τι είναι τεχνολογία, ποιους σκοπούς εξυπηρετεί και πως με την χρήση της θα επιτευχθούν σκοποί και στόχοι του μαθήματος. Στο κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στο οποίο προωθείται η μάθηση μέσω eLearning στους μαθητές με τίτλο «Να σκεφτούμε την εκπαίδευση του αύριο» η ενσωμάτωση των ΤΠΕ είναι βασικό στοιχείο στα σχολεία για την βελτίωση της μάθησης μέσω ψηφιακής μόρφωσης και χρήση ποικίλων πολυμέσων και εκπαιδευτικών λογισμικών (Com, 2000). Η δεξιότητα του Τεχνολογικού αλφαριθμητισμού απαιτεί προσόντα που είναι απαραίτητα για την λειτουργία των μέσων, την παραγωγή και την αξιολόγηση της πληροφορίας καθώς και ικανότητες για εργασιακή ευελιξία και καινοτομία.

Η έννοια επίσης του γραμματισμού (literacy) αποκτά νέα σημασία. Η διεύρυνσή της γίνεται μέσα από τις νέες μορφές που αποκτά το κείμενο στο διαδίκτυο, από τη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, των εικονικών αναπαραστάσεων με τέτοιο τρόπο ώστε να προάγεται η μάθηση, η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας (ITL, 2012).

Οι χρήστες ηλεκτρονικού υπολογιστή απολαμβάνουν καλύτερες συνθήκες εργασίας και παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (Πολυχρονόπουλος, 2011). Οι νέες τεχνολογίες βρίσκονται σε διαδικασίες συγκρότησης μιας ιδιαίτερης κουλτούρας απαιτώντας από τα εκπαιδευτικά συστήματα να ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες απαιτήσεις μόρφωσης. Για να επιτευχθεί ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός απαιτείται η λήψη μιας σειράς μέτρων όπως η αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος, η αλλαγή της αντίληψης των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ στη μάθηση, η ενίσχυση των υποδομών σε υλικό και λογισμικό. Η λύση στο πρόβλημα του

τεχνολογικού αναλφαβητισμού θα δοθεί αν πραγματοποιηθεί στα σχολεία ίση ευκαιρία πρόσβασης σε ψηφιακά εργαλεία και εξοπλισμό. Αυτό θα γίνει με την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων ώστε να εξοικειωθούν οι ομάδες με τις νέες τεχνολογίες (Fullan, 1998, Δημητρακοπούλου, 1999).

Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, πως στη σημερινή εποχή δεν αρκεί να μάθει κανείς να διαβάζει και να γράφει αλλά να μάθει μέσα από νέες τεχνικές γραφής και ανάγνωσης που επιβάλλει η τεχνολογία καθιστώντας αναγκαία την υιοθέτηση των δεξιοτήτων της (Jonassen, 2000).

### **1.3.8.1 Διαστάσεις Τεχνολογικού αλφαβητισμού**

Έχουμε τις παρακάτω διαστάσεις όπως αυτές εμφανίζονται στο θεωρητικό κομμάτι της δεξιότητας αυτής:

- προσαρμογή στα νέα δεδομένα = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να δεχθεί μια νέα κατάσταση και να την αξιοποιήσει κάνοντας την κατάλληλη χρήση των νέων τεχνολογιών
- ευελιξία = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να κινείται εύκολα ο στη κατεύθυνση που πρέπει να κινηθεί μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών τις οποίες θα είναι εξοικειωμένος
- καινοτομία = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να παράγει/εφαρμόζει πρωτοποριακές ιδέες για την υλοποίηση μιας νέας διαδικασίας μέσω της χρήσης νέων τεχνολογιών
- αξιολόγηση πληροφορίας = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να μπορεί να προσδιορίσει την σημασία της πληροφορίας που βρίσκει ψηφιακά έχοντας στο νου συγκεκριμένα κριτήρια
- ομαδικότητα = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να πραγματοποιεί με τα άλλα άτομα ένα κοινό έργο που το δουλεύουν ψηφιακά ως ένα οργανωμένο σύνολο
- ψηφιακή μόρφωση = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο τη χρήση νέων τεχνολογιών με τρόπο τέτοιο ώστε να προάγεται η μάθηση

### 1.3.9 Κοινωνική και Πολιτιστική επίγνωση

Οι αλλαγές που έχει υποστεί η σημερινή κοινωνία έχουν αντίκτυπο στις ανθρώπινες σχέσεις. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της Κοινωνικής και Πολιτιστικής επίγνωσης προκύπτει από την αναγκαιότητα του ενεργού πολίτη και την συμμετοχή του στα κοινά σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο (Voogt et al., 2010).

Η κοινωνική δραστηριοποίηση και η συμμετοχή των μαθητών αρχίζουν από πολύ νωρίς και είναι βασικές για τη μάθηση. Η ανάπτυξη της δεξιότητας της Κοινωνικής και Πολιτιστικής επίγνωσης αφορά την ικανότητα του ατόμου να ενημερώνεται, να συμμετέχει σε συζητήσεις για θέματα τοπικού αλλά και παγκόσμιου ενδιαφέροντος (Voogt et al, 2010). Επίσης, η ικανότητα του ατόμου να συνεργάζεται και να βοηθά άλλα άτομα που ανήκουν σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης. Συνδέεται με την έννοια του ενεργού πολίτη ο οποίος γνωρίζει τα δικαιώματά του και τις υποχρεώσεις του σε μια δημοκρατικά οργανωμένη κοινωνία. Η ικανότητα του πολίτη εξοπλίζει τα άτομα με κατάλληλο τρόπο για να μπορούν να συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή έχοντας αποκτήσει βασικές γνώσεις για κοινωνικές και πολιτικές έννοιες και την υποχρέωση ενεργούς, δημοκρατικής συμμετοχής (Unesco, 2010).

Στόχος των σχολείων είναι να αναπτυχθούν ενημερωμένοι πολίτες που να αναλαμβάνουν δράση με ουσιαστικό τρόπο και να αναπτύξουν οι μαθητές τις κοινωνικές τους δεξιότητες για να μπορούν να συνεργάζονται και να επικοινωνούν. Στόχο αποτελεί επίσης οι μαθητές να βασίζονται στις έννοιες της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης, της ισότητας και των δικαιωμάτων του ενεργού πολίτη καθώς και στη γνώση των γεγονότων της σύγχρονης εποχής τόσο σε τοπικό, όσο σε διεθνές και παγκόσμιο επίπεδο. Βασικό στοιχείο είναι να δίνονται στους μαθητές ευκαιρίες για ανάπτυξη συναισθηματικής ανθεκτικότητας και ενσυναίσθησης οι οποίες συμβάλλουν στην κοινωνική τους επίγνωση. Σύμφωνα με το κείμενο της Ευρωπαϊκής Ένωσης: «η πολιτιστική έκφραση είναι ουσιαστικής σημασίας για την

ανάπτυξη δημιουργικών ικανοτήτων που μπορούν να μεταφέρονται οι ποικίλες επαγγελματικές επαφές».

Η δεξιότητα της Κοινωνικής επίγνωσης βασίζεται στη συνεργασία και στην αυτοπεποίθηση, στην αναγνώριση αξιών και στο αλληλοσεβασμό. Περιλαμβάνει τον κριτικό και δημιουργικό αναστοχασμό και τη ενεργή εμπλοκή σε δραστηριότητες της κοινότητας. Οι μαθητές με τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασία θα νιώσουν ότι αποτελούν μέλη μιας ομάδας ενισχύοντας το ομαδικό πνεύμα και θα δείχνουν τον απαιτούμενο αλληλοσεβασμό μεταξύ τους (Drake, 2001).

### **1.3.9.1 Διαστάσεις Κοινωνικής/Πολιτιστικής επίγνωσης**

Μέσα από την θεωρητική διερεύνηση διακρίνονται οι ακόλουθες διαστάσεις της Κοινωνικής/Πολιτιστικής επίγνωσης:

- δημοκρατική συμμετοχή-ισότητα = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να μην έχει διαφορές ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του με τα άλλα άτομα
- συνεργασία-ομαδικό πνεύμα = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να εργάζεται από κοινού με τα άλλα άτομα για να πετύχουν ένα κοινό στόχο ακόμα και όταν χωρίζονται από πολιτισμικές διαφορές
- ενσυναίσθηση = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να ταυτίζεται με άλλα άτομα, να κατανοεί τα κίνητρα και την συμπεριφορά τους
- αναγνώριση αξιών = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να μπορεί να αναγνωρίζει την σημαντικότητα που έχουν οι αξίες στη σύγχρονη κοινωνία
- αυτοπεποίθηση = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να πιστεύει στις ικανότητές του και στον εαυτό του
- κριτικός και δημιουργικός αναστοχασμός = η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο η λογική /νέα εξέταση κάθε πεποίθησης που

υποστηρίζεται και τα συμπεράσματα που δίνει για συμμετέχει στα κοινά και να μπορεί να βοηθήσει με την σωστή κρίση του στην βελτίωση της κοινωνίας

➤ ενημερωμένοι πολίτες: η ικανότητα που επιτρέπει να γνωρίζει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του, να εκφράζει τις απόψεις του και να συμμετέχει στα ενεργά στην κοινωνία

#### **1.4 Ηγέτης και διασφάλιση ποιοτικής μάθησης**

Στην σημερινή εποχή καθίσταται αναγκαία η βελτίωση των επιπέδων διδασκαλιών και μάθησης για να εξασφαλιστεί η μελλοντική επιτυχία των παιδιών (Πασιαρδής, 2004). Ο προβληματισμός και οι έρευνες για την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων όπως είδαμε είναι πολλές. Ποιοι είναι όμως οι παράγοντες που βοηθούν στην απόκτησή τους; Τις τελευταίες δεκαετίες έχει συζητηθεί πολύ ένας πολύ βασικός παράγοντας, ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου και οι ενέργειές του για να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν μια ποιοτική μάθηση.

Η μάθηση καθίσταται κεντρικής προτεραιότητας στις δράσεις των διευθυντών των σχολείων. Οι τρόποι βελτίωσης της ποιοτικής μάθησης είναι πολλοί με βασικότερες τον ανασχεδιασμό του χώρου της τάξης, τη χρήση νέων τεχνολογιών και στην εφαρμογή νέων μεθόδων στη διαδικασία μάθησης (συνεργατική, διερευνητική) και στο να μάθουν οι μαθητές πώς να μαθαίνουν (Glickman, 2002).

Οι κύριες αρμοδιότητες του διευθυντή είναι η παρατήρηση, η στήριξη και η ανατροφοδότηση της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και του προσωπικού που τη πραγματοποιεί. Οι διευθυντές του 21<sup>ου</sup> αιώνα πρέπει να έχουν υψηλές προσδοκίες πρώτα από τους εαυτούς τους και έπειτα από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Είναι σημαντική η ανάπτυξη της υπευθυνότητας των διευθυντών για το συντονισμό και την οργάνωση έτσι ώστε να επέλθει η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα στο σχολείο. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που πρέπει να έχει ο διευθυντής είναι να είναι ορατός παντού στο σχολείο παρακολουθώντας την πρόοδο των μαθητών, τον

χρόνο που αφιερώνεται για τη μάθηση και την καταλληλότητα των μαθησιακών απαιτήσεων που έχει δοθεί. Επίσης, ο διευθυντής να μεριμνά για την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος και την χρήση της τεχνολογίας στο σχολείο για τη ποιοτική μάθηση (Fullan, 2005). Τέλος με τις συμβουλές που δίνει στον εκπαιδευτικό ο διευθυντής να λειτουργεί ως μέντορας στη τάξη του, δίνοντάς του χρήσιμες συμβουλές και παρατηρήσεις.

Για να αποκτήσουν, όμως, οι μαθητές τις βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα πρέπει αυτές πρώτα να έχουν αποκτηθεί από τον ηγέτη του σχολείου τους, να είναι δηλαδή επικοινωνιακός, σε ετοιμότητα για την επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων, να ερευνά και να αξιολογεί τη μάθηση και τέλος να κάνει σωστή χρήση της τεχνολογίας προωθώντας την καινοτομία, την αλλαγή που η εποχή μας απαιτεί λόγω της συνεχής εξέλιξης της κοινωνίας που ζούμε. Στόχος είναι στη σχολική μονάδα να δημιουργείται ένα υποστηρικτικό περιβάλλον τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές (Bamburg & Andrens, 1991).

Όλες αυτές οι αρμοδιότητες και τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν έχουν αποτυπωθεί στο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας στην εκπαίδευση όπου έχει θεωρηθεί το κατάλληλο για την ποιοτική μάθηση και την αποτελεσματική εκπαίδευση και το οποίο θα το αναλύσουμε διεξοδικά στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### Οι ΤΠΕ ως συμπληρωματικό εργαλείο στη ποιοτική μάθηση

#### 2.1 Εισαγωγή των ΤΠΕ στη διαδικασία της μάθησης

Τις τελευταίες δεκαετίες η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στο εκπαιδευτικό σύστημα καθίσταται αναγκαία. Η ένταξη των ΤΠΕ στην μάθηση αποτελεί στόχο των εκπαιδευτικών πολιτικών σε πολλές χώρες του κόσμου, όπου ανάμεσά τους βρίσκεται η Ελλάδα έχοντας αισιοδοξία για τη συμβολή που θα έχει στη διδακτική διαδικασία και στην ποιότητα μάθησης αναβαθμίζοντάς τες.

Στα σύγχρονα σχολεία στόχος είναι να προσαρμόζεται η μάθηση και η χρήση της τεχνολογίας με τη ιλιγγιώδη εξέλιξη της κοινωνίας. Στη σύνοδο της Λισσαβόνας το Ιούνιο του 2000 οι ηγέτες της Ε.Ε αποφάσισαν να εντάξουν τις ΤΠΕ στα εκπαιδευτικά συστήματα λόγω των μεγάλων δυνατοτήτων που προσφέρουν στους μαθητές και στο σχολικό οργανισμό γενικότερα. Η διαμορφούμενη πολιτική αποτυπώθηκε στο i2010 (European Information Society, 2010). Εκεί καθορίζονται οι πολιτικές που κατευθύνουν την Κοινωνία της πληροφορίας και τα μέσα που αυτή διαθέτει. Στην Κοινωνία της πληροφορίας που ζούμε οι δράσεις της εκπαίδευσης στοχεύουν στη σύνδεση των σχολείων με δίκτυα επικοινωνίας, στη επιμόρφωση των μελών του σχολείου και στην ανάπτυξη λογισμικών και πολυμέσων για την απόκτηση των δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα από τους μαθητές.

Επιδιώκεται οι σημερινοί μαθητές να εκπαιδεύονται με αποτελεσματικό τρόπο και πραγματοποιώντας τις κατάλληλες μεθόδους να

αποκτήσουν τις βασικές δεξιότητες με τη βοήθεια της τεχνολογικής πρακτικής. Το νέο σύστημα απαιτεί να αναμορφωθεί ριζικά η δομή του υπάρχοντος συστήματος κάνοντας τη μάθηση μια διαδικασία πιο ελκυστική προς τους νέους. Με τη χρήση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία δεν απαιτείται μόνο τα ενταχθούν τα νέα μέσα και εργαλεία στη τάξη αλλά οι βαθιές παιδαγωγικές αλλαγές από κατάλληλους επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς.

Η εισαγωγή των ΤΠΕ έχοντας απασχολήσει πολύ τον εκπαιδευτικό κόσμο και έπειτα από πολλές συζητήσεις το Μάιο του 2010 με υπουργική απόφαση (Φ.3/669/60745./Γ1) με θέμα: «Ορισμός 800 12θέσεων Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)» δημιουργήθηκαν ολοήμερα σχολεία στα οποία στόχο είχαν να μάθουν οι μαθητές την σωστή αξιοποίηση των ΤΠΕ.

## **2.2 Ποιος ο ρόλος των ΤΠΕ στην μαθησιακή διαδικασία**

Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη τάξη και οι νέες εκπαιδευτικές πρακτικές που απαιτεί η δια βίου μάθηση και η σύγχρονη κοινωνία, η κοινωνία της πληροφορίας έχουν εξαφανίσει τον ρόλο της αυθεντίας που είχε ο εκπαιδευτικός. Φυσικά δεν περιορίζουν το ρόλο του δασκάλου αλλά κάνουν την «υπολογιστική υποστήριξη» της μάθησης (Ράπτης και Ράπτη, 2007). Σύμφωνα με Voogt&Natalie (2010) δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι ΤΠΕ έχουν πρωταρχική θέση όταν μιλάνε για δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας δεν θεωρείται μόνο ως επιχείρημα για την ανάγκη νέων δεξιοτήτων από όλα τα πλαίσια, αλλά συνδέεται με ένα νέο σύνολο δεξιοτήτων του πώς να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά, να διαχειρίζονται, να αξιολογούν και να παράγουν πληροφορίες.

Η Βοσνιάδου (2002) μίλησε για την αποτελεσματική χρήση των νέων τεχνολογιών υποστηρίζοντας ότι «...η αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση απαιτεί τόσο τοπικές αλλαγές όσο και ευρύτερες αναδιοργανώσεις στα αναλυτικά προγράμματα και μεθόδους εκπαίδευσης

των εκπαιδευτικών. Οι τοπικές αλλαγές αφορούν: α) στη βασική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Ν.Τ, β) στην υποστήριξη της χρήσης ΤΠΕ από την διοίκηση του σχολείου και ιδιαίτερα τον διευθυντή και γ) στην συνεχή αναβάθμιση του εξοπλισμού των σχολείων και ιδιαίτερα στην κατάλληλη τεχνική υποστήριξη του σχολείου. Οι τοπικές αλλαγές δεν θα είναι όμως αποτελεσματικές αν δεν συνοδεύονται από σημαντικές αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και στις μεθόδους εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών » (σελ 53).

Η χρήση των ΤΠΕ στη εκπαιδευτική διαδικασία ενσωματώνεται στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα του ΑΠ δίνοντας στο μαθητή σημαντική βοήθεια αν χρησιμοποιηθούν με το σωστό τρόπο. Ένα από τα θετικά στοιχεία των ΤΠΕ είναι ότι με τη χρήση τους μπορούν οι μαθητές πιο εύκολα να ανταπεξέλθουν στις ολοένα μεταβαλλόμενες και αυξανόμενες απαιτήσεις του τεχνολογικού κόσμου. Γι' αυτό το λόγο οι ΤΠΕ συμβάλλουν στην βελτίωση της μάθησης στα σχολεία τόσο σε ποσοτικό επίπεδο αλλά και σε ποιοτικό έχοντας ως στόχο να ενεργοποιηθεί ο μαθητής αλλά και ο δάσκαλος κάνοντας δημιουργικά βήματα με στόχο να φτάσουν στο στάδιο της αυτοεπιμόρφωσής τους.

Οι ΤΠΕ θεωρούνται ένα εργαλείο στα χέρια του μαθητή που τον βοηθά να αξιοποιήσει τις δυνατότητες που έχει και να αναπτύξει τις βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Οι τεχνολογίες έχουν γίνει μέρος στη μαθησιακή διαδικασία και αυτό βοηθά τους μαθητές να εξασφαλίζουν μια ενεργητική, εποικοδομητική, αυθεντική μάθηση. Στόχος είναι οι μαθητές να μπορούν να λύσουν προβλήματα μόνοι τους, να κατανοούν νέα φαινόμενα και να γίνονται ρυθμιστές της μάθησης τους, να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν.

Η ουσιαστική μάθηση θα επέλθει όταν οι τεχνολογίες εμπλέκουν τους μαθητές στο στοχασμό, στη συνεργασία, στην άρθρωση, στο διάλογο και στην εποικοδομητική γνώση. Οι μαθητές να μάθουν με την τεχνολογία και όχι από αυτή, έχοντάς την ως υποστηρικτικό εργαλείο για την ουσιαστική μάθηση, ένα σημαντικό εργαλείο για την σκέψη τους. Η χρήση των νέων τεχνολογιών συμβάλλει στον πληροφοριακό αλφαριθμητισμό των πολιτών, να αναπτύξουν την ικανότητα να κατανοούν την αναγκαιότητα των πληροφοριών, να βρίσκουν, να αξιολογούν τις κατάλληλες για αυτούς

πληροφορίες με αποτελεσματικό τρόπο. Στον πληροφοριακό αλφαριθμητισμό συγκαταλέγεται και ο ψηφιακός αλφαριθμητισμός με τον οποίο θα εξαλειφθεί το ψηφιακό χάσμα που υπάρχει με σκοπό να ωφελούνται όλοι οι πολίτες από τη χρήση των ΤΠΕ.

Επίσης, πράγματα που τα θεωρούμε απλά όπως είναι η αναζήτηση πληροφοριών μέσω διαδικτύου είναι πολύ σημαντικά για την βελτίωση της μάθησης καθώς οι μαθητές μέσω της διαδικασίας που θα ακολουθήσουν ενεργοποιούν πολλές ικανότητες που έχουν γιατί αυτή τη πληροφορία που θα βρουν πρέπει να την αξιολογήσουν, να την οργανώσουν και έπειτα να την χρησιμοποιήσουν. Οι πρόοδοι στη τεχνολογία και ιδιαίτερα στο Διαδίκτυο έχουν διευκολύνει τους χρήστες να συμμετέχουν στη δημιουργία αρχείων ήχου και βίντεο, να ενσωματώσουν την τηλεδιάσκεψη και τα podcasts ως μέσα που προσφέρουν αλληλεπιδράσεις υποστήριξης και μάθησης ιδιαίτερα όταν οι μαθητές είναι οι δημιουργοί τους. Οι ιστότοποι, τα εκπαιδευτικά λογισμικά, οι δυνατότητες του διαδικτύου είναι κάποια από τα πολυάριθμα μέσα που έχουν εισαχθεί με τις νέες τεχνολογίες στα σύγχρονα σχολεία για να βοηθήσουν στην εξέλιξη τους και την αποτελεσματικότητά τους.

Σύμφωνα με τον αφορισμό του Alvin Toffler για την εκπαίδευση «Οι αναλφάβητοι του 21<sup>ου</sup> αιώνα δεν θα είναι εκείνοι που δεν ξέρουν γραφή και ανάγνωση αλλά εκείνοι που δεν θα μπορούν να μάθουν, να ξεμάθουν και να ξαναμάθουν». Ο βαθμός της εισαγωγής των νέων τεχνολογιών γίνεται αντιληπτό ότι είναι ένας σημαντικός δείκτης για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Είναι αποδεδειγμένο ότι για μια σωστά σχεδιασμένη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση δεν απαιτούνται μόνο νέα μέσα και εργαλεία αλλά βαθιές παιδαγωγικές αλλαγές από το ίδιο το σύστημα του σχολείου και μεγαλύτερη προσέγγιση εξατομικευμένης μάθησης.

Η συνεχής εξέλιξη της τεχνολογίας αποτελεί πρόκληση για τους μαθητές αλλά κυρίως για τους καθηγητές οι οποίοι επιδιώκουν να προσαρμοστούν στο ψηφιακό τρόπο ζωής του σχολείου. Στην εκπαίδευση για τη βελτίωση των ΤΠΕ χρησιμοποιούνται πρωτοβουλίες που αφορούν την εγκατάσταση συσκευών και εργαλείων στην τάξη αλλά δεν λαμβάνονται υπόψη πως αυτά μπορούν να αλλάξουν τον τρόπο που οι

άνθρωπο διδάσκουν και μαθαίνουν. Απαιτείται περισσότερη έρευνα και καθοδήγηση προς τους δασκάλους για α διασφαλιστούν καλά αποτελέσματα από τη χρήση των ΤΠΕ και τις δυνατότητες που προσφέρουν στη μάθηση.

Δυστυχώς, η χρήση των ΤΠΕ συναντά δυσκολίες στην αξιοποίησή τους από όλους τους πολίτες. Παράγοντες που έπαιξαν ρόλο στο ενδοκοινωνικό χάσμα που υπάρχει είναι η ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, το φύλο, οι φυσικές αναπηρίες και οι περιθωριακές κοινωνικές ομάδες.

Αυτό αναδεικνύει την ανάγκη για χάραξη στρατηγικής και ενεργοποίησης για αποτελεσματική ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στο Εθνικό Σύστημα Εκπαίδευσης ενισχύοντας την καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων που κρίνονται απαραίτητες στη σύγχρονη εποχή.

Επιθυμούμε ένα σχολείο που παρέχει πρόσβαση υψηλού επιπέδου για τους μαθητές του, να μειωθεί το ψηφιακό χάσμα που υπάρχει, να παρέχει στο προσωπικό δυνατότητες επιμόρφωσης και υποστήριξης. Αναμένεται από το σύγχρονο σχολείο να ενσωματώσει τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία με τρόπο δημιουργικό που να κάνει τους μαθητές κριτικούς χρήστες βοηθώντας τους να κάνουν τις κατάλληλες επιλογές.

Είναι σημαντικό, να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ ως εφόδια για τη σκέψη έχοντας τους ακόλουθους ρόλους που θα οδηγήσουν στην ουσιαστική μάθηση (Jonassen, D., 2011, σελ. 26):

1. « **Η τεχνολογία ως εργαλείο για την υποστήριξη της δόμησης της γνώσης:** για αναπαράσταση ιδεών, κατανοήσεων και πεποιθήσεων των μαθητών, για παραγωγή οργανωμένων πολυμεσικών βάσεων γνώσεων από τους μαθητές
2. **Η τεχνολογία ως όχημα πληροφοριών για τη διερεύνηση της γνώσης,** για την υποστήριξη της μάθησης με τη δόμηση: πρόσβασης σε αναγκαίες πληροφορίες, σύγκρισης προοπτικών, πεποιθήσεων και απόψεων
3. **Η τεχνολογία ως αυθεντικό πλαίσιο για την υποστήριξη του μαθαίνω πράττοντας (learning by doing):** για την αναπαράσταση και προσομοίωση των ουσιαστικών, αληθινών προβλημάτων, καταστάσεων και συναφειών, για αναπαράσταση

πεποιθήσεων, προοπτικών, διαφωνιών και ιστοριών άλλων, για καθορισμό ασφαλούς, ελεγχόμενου χώρου προβλήματος για να εκφραστούν οι απόψεις των μαθητών.

4. Η τεχνολογία ως **κοινωνικό μέσο για την υποστήριξη της διαλογικής μάθησης**: για συνεργασία με άλλους, για συζήτηση, διαφωνία και δόμηση συναίνεσης μεταξύ μελών μιας κοινότητας, για υποστήριξη διαλόγου μεταξύ κοινοτήτων δόμησης γνώσης

5. Η τεχνολογία ως **νοητικός συνεταιίρος για την υποστήριξη της στοχαστικής μάθησης**: για να βοηθήσει τους μαθητές να αρθρώσουν και να αναπαραστήσουν όσα γνωρίζουν, για να στοχαστούν εκείνο που έμαθαν και πως το έμαθαν, για να υποστηρίξουν τις εσωτερικές διαπραγματεύσεις των μαθητών και τη νοηματοδότησή τους, για να δομήσουν τις προσωπικές αναπαραστάσεις εννοιών, για να υποστηρίξουν την επιμελή σκέψη».

Για να πετύχουν μια ουσιαστική μάθηση στα σχολεία εκτός από το ρόλο των μαθητών, σημαντικός κρίνεται ο ρόλος των διευθυντών στην εισαγωγή και στη αποτελεσματική χρήση των νέων τεχνολογιών στα σχολεία. Ο ρόλος τους έχει αλλάξει ριζικά από το παραδοσιακό. Οι διευθυντές καλούνται να συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών του σχολείου για να μπορούν να γίνουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες δρώντας δημιουργικά. Έχοντας αλλάξει ο ρόλος τους απαιτείται αλλαγή και στο τρόπο προετοιμασίας της διδασκαλίας. Ο ρόλος του για την μετάδοση της γνώσης στους μαθητές ενισχύεται καθώς φροντίζει να δίνεται περισσότερη αυτονομία στη μάθηση, σεβόμενος την ατομική ρύθμιση μάθησης που έχει ο κάθε μαθητής. Επίσης, φροντίζει να εστιάζει πάντα στα ενδιαφέροντα και στις ικανότητες των μαθητών. Καλείται ο διευθυντής να υποστηρίξει τους μαθητές του λειτουργώντας ως γέφυρα, ανακαλύπτοντας τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ που έχουν και να εφαρμόσει πάνω σε αυτά τις κατάλληλες διδακτικές και μαθησιακές παρεμβάσεις (Σολομωνίδου, 2006).

Η εισαγωγή των ΤΠΕ θα γίνει εύκολα αν οι διευθυντές την αποδεχτούν και μάθουν με αυτό το νέο μοντέλο μάθησης. Να καθορίσουν οι

ίδιοι τι είναι σημαντικό για τους μαθητές, πως θα το μάθουν, πως θα το γνωρίσουν, ποιές είναι οι ενέργειες των ίδιων που θα τους βοηθήσουν στην όλη διαδικασία. Οι διευθυντές καλούνται να εξασφαλίσουν ότι οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με τα απαιτούμενα πρότυπα που υπάρχουν, όπως είναι το NETS, Πρότυπα Εθνικής Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας όπου παρέχονται από τη Διεθνή Κοινωνία για την Τεχνολογία στην Εκπαίδευση για να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν τεχνολογικά υποστηριζόμενα περιβάλλοντα (Rifkin, 2001).

Σε όλο αυτό θα βοηθήσει η εμπλοκή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια και προγράμματα που έχουν αναπτυχθεί για τους διευθυντές αλλά και για εκπαιδευτικούς. Οι διευθυντές των σχολείων για την σωστή χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ είναι σημαντικό να παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς των σχολείων στην ίδια πορεία γιατί καλύπτονται οι ανάγκες και τα ερωτήματα που έχουν δημιουργηθεί λόγω της ταχύτατης εξέλιξης της μαθησιακής διαδικασίας.

## **2.3 Η Επιμόρφωση διευθυντών και εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ**

Η επιμόρφωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της μάθησης αλλά και για τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη καθίσταται τα τελευταία χρόνια απαραίτητη.

Σύμφωνα με Χατζηπαναγιώτου (2001) η επιμόρφωση ορίζεται ως μια διαδικασία οργανωμένη που στοχεύει στη βελτίωση των σχετικών με το εκπαιδευτικό έργο δεξιοτήτων και γνώσεων. Η επαγγελματική ανάπτυξη θα επέλθει με τη βελτίωση της διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, στην ομαδική συνεργασία μεταξύ τους και στην συμπλήρωση των γνώσεων που απαιτεί η κοινωνία του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Ο διευθυντής και ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να κάνουν το μαθητή ικανό να συνδέει τη λύση προβλημάτων με διάφορες καταστάσεις που τις περισσότερες φορές έχουν θεωρηθεί αυτονόητα από την κοινωνία (Βουγιούκας, 2011). Οι Porter και

Henderson έδωσαν ένα ορισμό για την επιμόρφωση ο οποίος είναι: «Επιμόρφωση είναι το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό σκοπό τη βελτίωση και την παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους» (Μαυρογιώργος, 1938, σελ. 38).

Η επιμόρφωση είναι σημαντική για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών στην εκπαίδευση. Είναι σημαντικό να γνωρίσουν έννοιες και τεχνικές που συντελούν στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας στα σχολεία. Η επιμόρφωση έγινε απαραίτητη στα σύγχρονα σχολεία για να μπορέσουν να υποστηριχτούν οι αλλαγές και οι μεταρρυθμίσεις που γίνονται στο σχολείο, όπου οι αλλαγές αυτές αφορούν τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, τη διδακτική μεθοδολογία και τη σωστή χρήση της τεχνολογίας στη μάθηση. Γίνεται κατανοητό πως ο διευθυντής της σύγχρονης κοινωνίας οφείλει να είναι τόσο διδακτικά όσο και παιδαγωγικά επαρκής για να δημιουργήσει ψηφιακά εγγράμματος πολίτες. Όσον αφορά τις επιμορφωτικές δράσεις που υπάρχουν είναι πολλές για να γίνει γόνιμη η μάθηση των μαθητών. Κάποια από τα επιμορφωτικά προγράμματα που θα αναφέρουμε είναι:

α) Πρόγραμμα Εισαγωγής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών όπου απευθύνεται σε νεοδιόριστους κυρίως εκπαιδευτικούς και σε αναπληρωτές, παρέχοντάς τους τις γνώσεις για να μεταλαμπαδεύσουν στους μαθητές τις γνωστικές ικανότητες που πρέπει να λάβουν.

β) Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πληροφορικής, τα οποία πραγματοποιήθηκαν σε Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ), σε πιστοποιημένα εργαστήρια πληροφορικής των σχολείων. Το πρόγραμμα αυτό έχει ως βασικό στόχο οι εκπαιδευτικοί της πληροφορικής να ανταποκριθούν στις μεταβιβάσιμες απαιτήσεις που έχουν δημιουργηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, κάνοντας την κατάλληλη αξιοποίηση και χρήση των ΤΠΕ και των εκπαιδευτικών λογισμικών που προτείνονται στα σχολεία. Οι δραστηριότητες που πρέπει να κάνουν με την καθοδήγηση ορισμένων



βημάτων τους οδηγούν στο να γίνουν αυτόνομοι με βάση το διαφορετικό επίπεδο που έχει ο κάθε επιμορφωμένος.

Γ) Το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου ΤΠΕ, ένα πρόγραμμα για την εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη και στο οποίο είχαν την δυνατότητα να λάβουν μέρος όλοι οι εκπαιδευτικοί. Στόχος ήταν να κατανοήσουν τις δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ στη συμμετοχή των μαθητών για τη βελτίωση της μάθησης και των δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα που πρέπει να αποκτήσουν. Τα επιμορφωτικά προγράμματα είναι τόσο σημαντικά γιατί καθώς εξελίσσεται η κοινωνία εξελίσσεται και η μάθηση και οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να μείνουν στάσιμοι αλλά πρέπει να είναι συνεχώς ενήμεροι γι' αυτό και η παραγωγή νέων επιμορφωτικών δράσεων είναι συχνή. Βγαίνουν καινούργια επιμορφωτικά προγράμματα σε τακτά χρονικά διαστήματα ως μέσο της επαγγελματικής εξέλιξης και αναβάθμισης των δασκάλων, για να ανταπεξέλθουν της σύγχρονες απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας βελτιώνοντας την διδακτική τους ικανότητα, τις δράσεις, τις γνώσεις και την τεχνογνωσία τους (Νικολακάκη, 2003).

Αξιοσημείωτο είναι ότι στην Ελλάδα η έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης από τους διευθυντές οδηγεί στην άσκηση του έργου με τρόπο υποκειμενικό και εμπειρικό (Ανδρέου, 1999). Οι διευθυντές σε σύνολο 88-90% δεν έχουν ούτε την στοιχειώδη κατάρτιση στα εκπαιδευτικά θέματα του σχολείου (Σαΐτης, 2005).

## **2.4 Πως ο διευθυντής πετυχαίνει την παιδαγωγική αξιοποίηση και ασφαλή χρήση των ΤΠΕ στα δημοτικά σχολεία**

Με τις τεχνολογικές αλλαγές του 21<sup>ου</sup> αιώνα που εμφανίζονται στα σχολεία οι νέες τεχνολογίες γίνονται απαραίτητες στους μαθητές με την βοήθεια των οποίων θα γίνουν στο μέλλον επιτυχημένοι επαγγελματίες και θα αποκτήσουν την δια βίου μάθηση στη παγκόσμια οικονομία (Sparks, 1998).

Η μάθηση και η χρήση των ΤΠΕ είναι σημαντικοί παράγοντες για την ανάπτυξη του σχολείου έχοντας ως βασική προϋπόθεση οι διευθυντές των σχολείων να μην είναι εκτελεστικό όργανο των εγκυκλίων αλλά να εισάγει αποτελεσματικά τις ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στους σχολικούς οργανισμούς για να είναι αποτελεσματική εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Βασικός παράγοντας προώθησής τους στο σχολείο είναι ο διευθυντής ως το μέσο εισαγωγής και αξιοποίησής τους.

Η διαδικασία τη ενσωμάτωσης των ΤΠΕ αποτελεί σπουδαία πρόκληση στη μετασχηματιστική ηγεσία στα σχολεία του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Οι διευθυντές είναι σημαντικό να μεριμνήσουν για την παιδαγωγική προσέγγιση των νέων τεχνολογιών και τις μεθόδους/στρατηγικές που θα ακολουθήσουν. Οι διευθυντές που προωθούν τις νέες τεχνολογίες θεωρούνται καινοτόμοι ενισχύοντας την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι διευθυντές εμπνέουν και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να κάνουν σωστή χρήση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία. Πέρα από την παρότρυνση των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές, πρέπει οι ίδιοι να τις χειρίζονται σωστά στην καθημερινή τους εργασία.

Οι διευθυντές για να πετύχουν την σωστή αξιοποίηση και ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών πρέπει να χαρακτηρίζονται από καινοτόμο πνεύμα, δέσμευση και ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης (Fullan, 1992). Ο διευθυντής πρέπει να είναι ο δημιουργός του οράματος που εστιάζει στη μάθηση (learning-focused envisioning), φέροντας την ευθύνη να επιτευχθεί η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών για να μάθουν οι μαθητές. Ωστόσο, ο διευθυντής για να πετύχει το όραμα αυτό συνεργάζεται με το διδακτικό προσωπικό και τους γονείς των μαθητών επισημαίνοντας τις ενέργειες που το σχολείο θα προβεί για τη σωστή χρήση των ΝΤ, με τις οποίες θα γίνει η βελτίωση της μάθησης και θα αποτελέσει τη βάση της μαθησιακής διαδικασίας. Ο διευθυντής για να μπορέσει να στηρίξει και να δώσει συμβουλές στα υπόλοιπα μέλη του σχολείου πρέπει και ο ίδιος να είναι γνώστης των νέων τεχνολογιών έτσι ώστε να κρίνει ποιες είναι οι πιο

αξιόλογες και να προτείνει τις κατάλληλες δραστηριότητες τις οποίες θα υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί στη καθημερινή τους εργασία.

Οι δραστηριότητες που ενθαρρύνονται από τις ΤΠΕ είναι η απόκτηση γνώσεων σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, η χρήση τεχνολογικών εργαλείων για τη δόμηση επικοινωνιακών γνώσεων, η παροχή και η μετάδοση πληροφοριών και τέλος η επικοινωνία και η συνεργασία. Οι διευθυντές αποτελούν κύριο φορέα εισαγωγής καινοτομιών όπου η επιτυχία αυτών εξαρτάται από το προσωπικό ενδιαφέρον του ίδιου για την στήριξή τους (Πασιαρδής, 2004).

Στην Ελλάδα τα όρια του έργου του διευθυντή έχουν περιοριστικά όρια στη λήψη αποφάσεων. Ο Σαΐτης (2005) επισημαίνει ότι στα ελληνικά σχολεία δεν δίνεται η αυτονομία και η ελευθερία στους διευθυντές, αλλά οι περισσότεροι περιορίζονται στα νομικά πλαίσια που τους καθιστά εκτελεστικά όργανα της σχολικής διοίκησης και όχι ηγέτες που μεριμνούν προσωπικά για το σχολείο τους. Ακόμη, η εισαγωγική της πιστοποιημένης επιμόρφωσης των νέων τεχνολογιών ως μετρήσιμο κριτήριο για την επιλογή διευθυντών αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για την αναγνώριση του ρόλου του διευθυντή στην εισαγωγή, προώθηση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στα σχολεία. Ο διευθυντής με τις απαραίτητες επιμορφωτικές δράσεις παίζει σημαντικό ρόλο με τη κατάλληλη χρήση των ΤΠΕ στη πραγματοποίηση επιτυχημένων αλλαγών στις σχολικές μονάδες, στη χρήση νέων προγραμμάτων τεχνολογίας και δραστηριοτήτων ( Afshari, 2009).

Η Yee (2000) είναι ερευνήτρια που ασχολήθηκε με την χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και στην μάθηση από τους διευθυντές σχολείων. Επισήμανε κάποιους παράγοντες που βοηθούν στην κατάλληλη ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα σχολεία από τους διευθυντές των σχολείων τα οποία είναι:

- **Η δίκαιη παροχή (equitable providing):** Στόχος είναι να εξασφαλίζεται από τον διευθυντή ο κατάλληλος εξοπλισμός, ο απαραίτητος χρόνος και η τεχνική υποστήριξη να κατανέμεται με δίκαιο τρόπο της όλα τα μέλη του σχολείου. Επίσης, είναι βασικό

να δίνεται από τους διευθυντές χρόνος στους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με τον υπολογιστή του σχολείου για την προετοιμασία των μαθημάτων τους, κάτι που θα επιτευχθεί με την αναπροσαρμογή του σχολικού προγράμματος.

- **Όραμα εστιασμένο στην μάθηση (learning-focused envisioning):** Ο διευθυντής να θέσει από την αρχή ένα όραμα που αφορά τις ΤΠΕ και πως με την χρήση τους θα συμβάλει στην αποτελεσματική διαδικασία της μάθησης. Ο διευθυντής επιθυμεί να γίνει σωστή αξιοποίηση των ΤΠΕ για να βελτιωθεί η μάθηση του παιδιού. Σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς να παίρνουν αποφάσεις για το πώς οι ΤΠΕ θα συμβάλλουν στην αποτελεσματική μάθηση των παιδιών, αναπτύσσοντας τις δεξιότητές τους οι οποίες θα τους βοηθήσουν στην μετέπειτα πορεία τους.
- **Υπομονετική διδασκαλία (patient learning):** Ο διευθυντής είναι υπομονετικός και αποτελεί πρότυπο για τα υπόλοιπα μέλη στο σχολικό οργανισμό. Αφαιρεί από τον ελεύθερο χρόνο του για να ενθαρρύνει και να ενημερώσει για τις νέες τεχνολογίες το διδακτικό προσωπικό του σχολείου του με σκοπό να τους βοηθήσει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.
- **Προστατευτική διευκόλυνση (protective enabling):** Οι ΤΠΕ αποτελούν καινοτομία στα σχολεία και στηρίζουν το όραμα του σχολείου για μια ποιοτική μάθηση.
- **Συνεχής επίβλεψη (constant monitoring):** Ο διευθυντής φροντίζει για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνει την στήριξη του προσωπικού στην εφαρμογή των ΤΠΕ για να επιτευχθεί το όραμα στο σχολικό οργανισμό για την μάθηση.
- **Επιχειρηματικό δίκτυο (entrepreneurial networking):** Ο διευθυντής συνεργάζεται με διάφορους φορείς για να εξασφαλίζει τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό που το σχολείο χρειάζεται.
- **Προσεκτική πρόκληση (carefull challenging):** Ο διευθυντής να αποτελεί τον ακόλουθο της παιδαγωγικής καινοτομίας και να

φροντίζει για την κατάλληλη οργάνωση με σκοπό να μην υπάρξουν τυχόν προβλήματα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Φροντίζει να υπάρχει σταθερότητα για να μην δημιουργείται σύγχυση στο σχολικό οργανισμό.

## **2.5 Διοικητικό έργο διευθυντή με χρήση των ΤΠΕ στο σύγχρονο σχολείο**

Ο διευθυντής των σημερινών σχολείων αναλαμβάνει να πραγματοποιήσει πληθώρα υποχρεώσεων γι' αυτό είναι σημαντικό η σωστή χρήση και αξιοποίηση από τον ίδιο των νέων τεχνολογιών με τις οποίες μπορεί να βελτιώσει τις διοικητικές του ικανότητες (Fulmer, 1996, Afshari, 2010).

Η αποτελεσματική ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών εξαρτάται από το καινοτόμο πνεύμα του ηγέτη, την δέσμευση, την ενίσχυση και την επαγγελματική ανάπτυξη του (Fullan, 1992). Ο σημερινός διευθυντής στο διοικητικό του έργο έχει να αντιμετωπίσει πολλές προκλήσεις με χρήση των ΤΠΕ (Νάκος, 2009) οι οποίες είναι οι ακόλουθες.

Αρχικά, είναι σημαντικό να βελτιστοποιηθεί η χρήση των ανθρώπινων, υλικών και οικονομικών πόρων που διαθέτει το σχολείο. Στόχος είναι η σχεδίαση, η εφαρμογή και η συντήρηση μιας εσωτερικής τεχνολογικής υποδομής στα σχολεία. Ο προγραμματισμός των εργασιών και των γραμματειακών εργασιών (πρωτόκολλο, αλληλογραφία) κρίνεται απαραίτητος στο σχολικό οργανισμό. Με την σωστή χρήση των ΤΠΕ θα πραγματοποιηθεί η διαχείριση στοιχείων μαθητών και εκπαιδευτικών στα σχολεία από τους διευθυντές.

Με την χρήση των νέων τεχνολογιών ενισχύεται η επικοινωνία και η ανταλλαγή θέσεων με την ευρύτερη κοινωνία, τα πολιτιστικά δρώμενα (εορτές, σχολικά έντυπα κ. α.) και τους γονείς.

Υποστηρίζεται η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην διαδικασία και γενικότερα στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου τους και αναζητούνται πόροι για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Η σωστή αξιοποίηση τους θα γίνει με την δημιουργία ασφαλούς πρόσβασης στο Διαδίκτυο. Ο διευθυντής μεριμνά για τη παρακολούθηση προγραμμάτων για επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και του ίδιου. Φροντίζει να δημιουργούνται κατάλληλες συνθήκες και παρότρυνση των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στη χρήση των ΝΤ.

Γίνεται αντιληπτό πως οι στάσεις των διευθυντών απέναντι στις ΤΠΕ είναι μείζονος σημασίας για την βελτίωση της μάθησης και της αποτελεσματικότητας των σχολικών οργανισμών (Σαΐτης, 2008). Όλα αυτά είναι σημαντικά γιατί το σχολείο είναι ένας δομημένος οργανισμός που περικλείεται από ανθρώπινο δυναμικό και έχει συγκεκριμένη στοχοθεσία. Η υλοποίηση των δραστηριοτήτων που επιθυμούν είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί χωρίς τη σωστή χρήση των νέων τεχνολογιών. Ο διευθυντής που γνωρίζει καλύτερα τις ΤΠΕ μπορεί να σκεφτεί και να εφαρμόσει πολλές στρατηγικές βελτίωσης των σχολείων (Bozeman, Spuck, 1991).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### **Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας στη προώθηση της ποιοτικής μαθησιακής διαδικασίας**

#### **3.1 Χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας**

Οι στόχοι της εκπαίδευσης έχουν εξελιχθεί και εστιάζουν στην εκπαίδευση των ατόμων συνολικά για να γίνουν ενεργοί πολίτες οι οποίοι μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κοινωνίας τον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Η εξέλιξη που επιδιώκεται εστιάζει στην ανάπτυξη των ατόμων ηθικά, συναισθηματικά, σωματικά και πνευματικά.

Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ένα μοντέλο ηγεσίας που μπορεί να προκαλέσει αλλαγές στα άτομα και τα κοινωνικά συστήματα. Έχει εμφανιστεί πιο έντονα στο προσκήνιο τα τελευταία έτη στο εκπαιδευτικό τομέα, έχοντας ως στόχο τη βαθιά αλλαγή των ηγετών και των οργανισμών στους οποίους ηγούνται.

Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει χαρακτηριστεί ως βασικό κεφάλαιο για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης (Hoy & Miskel, 2005). Το εκπαιδευτικό σύστημα εξελίσσεται συνεχώς γι' αυτό είναι απαραίτητο να υπάρχουν μετασχηματιστικοί ηγέτες που διακρίνονται από παιδαγωγικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις για να ανταποκριθούν καλύτερα στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας. Είναι σημαντική για να υπάρξει αποτελεσματικότητα στους σχολικούς οργανισμούς (Isaksen & Lauer, 2002). Ένας ακόμη ορισμός που δίνεται στη μετασχηματιστική ηγεσία είναι η ικανότητα που έχει ο ηγέτης να βελτιώνει την ικανότητα οργάνωσης των άλλων ατόμων στο σχολείο (Leithwood & Jatz, 2006). Έχει χαρακτηριστεί ως η πιο σύνθετη και ισχυρή ηγεσία καθώς η αλληλεπίδραση των

διευθυντών και των εκπαιδευτικών και η άσκηση επιρροής και από τις δυο πλευρές οδηγούν σε μεγαλύτερη αφοσίωση, παρακίνηση και ηθικότητα στο σχολικό οργανισμό (Miller & Miller, 2001). Σύμφωνα με Sergiovanni (2001) στο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας δεν δίνεται έμφαση τόσο στη δομή όσο στον άνθρωπο.

Στη μετασχηματιστική ηγεσία σημαντικά στοιχεία είναι η συμμετοχή και η εμπλοκή. Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης νοιάζεται για τα υπόλοιπα μέλη, τα παρακινεί, θέλει να συμμετέχουν μαζί στις δραστηριότητες του σχολείου. Τα επίπεδα προσπάθειας και επίδοσης για τους υφισταμένους τους είναι υψηλά στη μετασχηματιστική ηγεσία εκφράζοντας σημαντικούς σκοπούς με απλό τρόπο. Κάθε ηγέτης εμπνέει τους υφισταμένους του, δίνει βάση στα προβλήματα που έχουν και καταβάλουν μαζί δυνατή προσπάθεια για να επιτύχουν ομαδικούς στόχους. Είναι σημαντικό τα άτομα να αλληλοσυμπληρώνονται μέσα από την συνεργασία επιδιώκοντας υψηλότερα κίνητρα για την μάθηση (Burns, 1978). Οι διευθυντές παρέχουν, εμπνέουν και εποπτεύουν τους εκπαιδευτικούς σε κάθε τους προσπάθεια, αφιερώνοντας χρόνο και ενέργεια για να βελτιώσουν την διδακτική πρακτική. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες χαρακτηρίζονται από δημιουργικότητα γι αυτό ενθαρρύνουν και τα υπόλοιπα μέλη να είναι δημιουργικά. Με αυτό τον τρόπο ο ηγέτης κερδίζει την εμπιστοσύνη των υφισταμένων του θέλοντας να επιτύχουν όλοι μαζί το όραμα που έχει το σχολείο για να είναι πιο αποτελεσματικό. Μέσω της μετασχηματιστικής ηγεσίας τα κίνητρα του ηγέτη και του υφισταμένου ενοποιούνται. Ένας στόχος που επιδιώκεται από τους μετασχηματιστικούς ηγέτες είναι να αναπτυχθούν οι εκπαιδευτικοί πέρα από τις δυνατότητές τους (Lee, 2005). Είναι σημαντικό να συνεργάζεται ο ηγέτης με τους εκπαιδευτικούς, να τους δίνει ελευθερία για να καινοτομούν γιατί αυτό θα επηρεάσει θετικά τα μαθητικά επιτεύγματα.

Όσοι ηγέτες επιθυμούν υψηλά ιδανικά, δημιουργία ηθικών αξιών και κινήτρων από τα υπόλοιπα μέλη, τότε χαρακτηρίζονται ως μετασχηματιστικοί (Yukl, 2002). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αναγνωρίζουν την ανάγκη ύπαρξης κοινού οράματος για αλλαγή των σχολείων και για την υποστήριξη ποιοτικής μάθησης (Kurland, Peretz &



Hertz-Lazarowitz, 2010). Η ανάπτυξη εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ ηγετών και εκπαιδευτικών τους ενθαρρύνει να δουλέψουν μαζί για να πετύχουν κοινούς στόχους. Επικεντρώνονται στο κοινό καλό για να πετύχουν το όραμα και θετικά αποτελέσματα στο σχολείο τους.

Η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει τις επιδόσεις των μαθητών στους σχολικούς οργανισμούς, έχοντας ένα μακροπρόθεσμο όραμα και θέλοντας να έχει υψηλή παραγωγικότητα στους σχολικούς οργανισμούς, γεγονός που συνεπάγεται την αλλαγή κουλτούρας για να υπάρξει η αποτελεσματικότητα. Η εκπαίδευση αφορά την ανάπτυξη των μαθητών συνολικά ως ανθρώπινο ον στην κοινωνία που ζούμε.

Η μετασχηματιστική ηγεσία εκδηλώνεται μέσα από συγκεκριμένες λειτουργίες και πρακτικές. Έχει παρουσιαστεί έντονα η ανάγκη για αλλαγή συνθηκών στα σχολεία για βελτίωση της μάθησης (Leithwood et al, 2004). Η μετασχηματιστική ηγεσία παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς στην βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και των νοοτροπιών στα σύγχρονα σχολεία. Έχει συνδεθεί ακόμα με την αποτελεσματική μάθηση, την αποτελεσματική οργάνωση και κουλτούρα. Παρέχει υποστήριξη της προσωπικής και ομαδικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στην παροχή διαμορφωτικής και συνολικής παρουσίας της διδασκαλίας, της καινοτομίας και στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος ώστε τα πειθαρχικά θέματα να μην επισκιάζουν άλλα θέματα. Οι πραγματικοί ηγέτες με την εμπνευστική παρακίνηση επικεντρώνονται στο καλό των ανθρώπων, στην αρμονία τους και γενικά σε καταστάσεις με θετικό στόχο.

Ο Bass (1985) διέκρινε τέσσερις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας:

1. **Χάρisma (charisma):** δημιουργούν ένα κοινό όραμα στον οργανισμό, εμπνέοντας υπερηφάνεια και πίστη στα άτομα αντιμετωπίζοντας τα εμπόδια που προκύπτουν. Με την ύπαρξη οράματος στα σχολεία οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις αξίες της σχολικής μονάδας και αυξάνουν την προθυμία τους για αποτελεσματική μάθηση στα σχολεία (Jung et al., 2003).

2. **Έμπνευση (inspiration):** η μετασχηματιστική ηγεσία ορίζεται ως πνευματική διέγερση όταν οι ηγέτες παροτρύνουν την προσπάθεια των μελών του σχολείου να είναι καινοτόμοι και δημιουργικοί. Παροτρύνει τους ανθρώπους του να πετύχουν μια σημαντική πρόκληση.
3. **Διανοητική ώθηση (intellectual stimulation):** αντιμετωπίζουν παλιά προβλήματα με καινούργιους τρόπους, παράγοντες νέες ιδέες και ενθαρρύνοντας την αντικατάσταση παλιών πρακτικών με νέους τρόπους. Εμπλουτίζεται η διερευνητική σκέψη και προωθείται η καινοτομία και η εφαρμογή νέων ιδεών που θα οδηγήσει το σχολικό οργανισμό στη σχολική βελτίωση. Οι ηγέτες παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν τις παλιές πρακτικές και να συζητήσουν για την υλοποίηση νέων ιδεών στα σχολεία καλλιεργώντας ένα καινοτομικό κλίμα στον οργανισμό (Jung et al., 2003).
4. **Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (individual consideration):** από τις βασικές συμπεριφορές που τους χαρακτηρίζουν είναι ο προσωπικός σεβασμός προς τα άλλα άτομα, αντιμετωπίζοντας τους ως ξεχωριστά άτομα, αντιμετωπίζοντας τις ξεχωριστές ανάγκες του καθενός. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη των υφισταμένων και τους παροτρύνει για υψηλές επιδόσεις στο σχολικό οργανισμό. Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να είναι πιο δημιουργικοί και να εφαρμόζουν νέες πρακτικές και μεθόδους στη διδασκαλία τους. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης θέτει από την αρχή στόχους οι οποίοι γίνονται κοινοί με τα υπόλοιπα μέλη, μεταφέρει τις γνώσεις, το όραμά του για να παρακινήσει τα υπόλοιπα μέλη να τον ακολουθήσουν στην εκπαιδευτική πορεία που στοχεύει στην βελτίωση της μάθησης. Η σημερινή πρόκληση είναι οι μετασχηματιστικοί διευθυντές να αναγνωρίσουν τα προβλήματα που

έχει ο κάθε οργανισμός και να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες στην μάθηση (Oluremi, 2008). Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός θα νιώθει ασφάλεια ότι εργάζεται σε ένα δημιουργικό περιβάλλον, έχοντας την στήριξη και την ενθάρρυνση του διευθυντή.

Έρευνες έδειξαν ότι οι ηγέτες που εμφανίζουν τα τέσσερα χαρακτηριστικά που αναλύθηκαν, μπορούν να επαναπροσδιορίσουν τις αξίες και τα πρότυπα των οπαδών τους και να προωθήσουν τις οργανωτικές αλλαγές που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στο έργο του (Jung & Avolio, 2000).

Αργότερα σε πιο πρόσφατη έρευνα σημειώθηκαν οκτώ τομείς που χαρακτηρίζουν την μετασχηματιστική ηγεσία:

- ✓ *η εξατομικευμένη στήριξη,*
- ✓ *κοινοί στόχοι,*
- ✓ *όραμα,*
- ✓ *νοητική παρώθηση,*
- ✓ *οικοδόμηση κουλτούρας,*
- ✓ *αμοιβή,*
- ✓ *υψηλή προσδοκία,*
- ✓ *παράδειγμα προς μίμηση (Θεοφιλίδης, 2012).*

### **3.2 Σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της σωστής χρήσης των ΤΠΕ**

Η ανάγκη για σωστή χρήση των ΤΠΕ στα σύγχρονα σχολεία έχει αυξηθεί στα σύγχρονα σχολεία. Οι ΤΠΕ διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Betz, 2000, Tong & Trinidad, 2005).

Έρευνες που έγιναν ανέδειξαν ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης αποτελεί βασικό παράγοντα που επηρεάζει την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη μάθηση (Brooks-Young, 2002, Ross, McGraw & Burdette, 2001). Οι τεχνολογίες θα ενσωματωθούν αποτελεσματικά αν οι διευθυντές των σχολείων φέρουν την ευθύνη της έναρξης και της εφαρμογής της σχολικής αλλαγής μέσω της χρήσης των ΤΠΕ.

Ο διευθυντής είναι σημαντικό να στηρίζει την ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών, να τις μαθαίνει ο ίδιος καλά και να παροτρύνει το προσωπικό στην σωστή χρήση νέων τεχνολογιών για υπάρξει αποτελεσματικότητα (Betz, 2000). Έρευνες ανέδειξαν το ρόλο του διευθυντή ως βασικό για την αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση (Sciller, 2003, Anderson & Dexter, 2005). Είναι ευρέως αποδεκτό ότι από τα συλ ηγεσίας, το μετασχηματιστικό αποδείχθηκε ότι είναι αυτό που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας στο αναλυτικό πρόγραμμα και στην προώθηση της μάθησης των παιδιών (Betz, 2000).

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες εμφανίζουν ισχυρά ιδανικά με τα οποία μπορούν να παρακινήσουν τα μέλη του σχολείου να ενεργούν ώστε να υποστηρίξουν την σωστή οργάνωση και αξιοποίηση των ΤΠΕ. Πρόκειται για διευθυντές καινοτόμους, ικανούς που αποτελούν παράδειγμα προς μίμηση σε όσα επιδιώκουν στο σχολείο τους (Dawson & Rakes, 2003). Οι μετασχηματιστικοί διευθυντές πρέπει να μπορούν οι ίδιοι πρώτα να χρησιμοποιήσουν σωστά τους υπολογιστές, να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που παρέχει η χρήση των ΤΠΕ με αποτελεσματικό τρόπο για να μπορούν να δείξουν ότι μπορεί να επηρεάσει θετικά το σχολικό περιβάλλον (Stuart, Mills & Rumos, 2009). Η Yee (2000) προτείνει ότι οι μετασχηματιστικοί διευθυντές πρέπει να λειτουργήσουν ως πρότυπο στα σχολεία και να χρησιμοποιούν παραγωγικά τις ΤΠΕ, να κατανοήσουν τις δυνατότητες που έχει στην διδασκαλία και στην μάθηση. Αν οι ίδιοι οι διευθυντές δεν ενθαρρύνουν την σωστή χρήση της τεχνολογίας τότε δεν μπορούν να περιμένουν να την χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά οι υπόλοιποι. Είναι σημαντικό να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς στην χρήση νέων στρατηγικών και στην ελευθερία να παίρνουν πρωτοβουλίες χωρίς τον φόβο της αποζημίωσης (Afshari et al., 2010). Ένας ηγέτης ενθαρρύνει την

δημιουργικότητα, τις νέες ιδέες και παροτρύνει το προσωπικό του να τις χρησιμοποιήσει στην διδασκαλία τους (Schepers & Wetzels, 2005). Τα σχολεία χρειάζονται ενεργούς ηγέτες που δημιουργούν θετικό περιβάλλον για την υιοθέτηση της τεχνολογίας και την επίτευξη μελλοντικών στόχων (Pepper & Zakkai, 1994).

Οι νέες πρακτικές διδασκαλίας που προτείνονται περιλαμβάνουν την ενεργό εμπλοκή των διευθυντών και ενθαρρύνουν την επικοινωνία, την συνεργασία, την επίλυση προβλημάτων, την κριτική σκέψη, την ανεξάρτητη εξερεύνηση και τα καθήκοντα της πραγματικής ζωής (Johnston & Cooley, 2001). Οι ηγέτες είναι σημαντικό να μπορούν να προσαρμοστούν στις νέες αλλαγές καθώς το σχολικό περιβάλλον αναπτύσσεται και εξελίσσεται συνεχώς.

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες όσο θετικοί και αν υπήρξαν στην ενσωμάτωση και στη σωστή χρήση των ΤΠΕ υπήρξε πρόβλημα στο εκπαιδευτικό οργανισμό διότι οι διευθυντές δεν έχουν την απαραίτητη κατάρτιση για να αισθάνονται αυτοπεποίθηση στην αντιμετώπιση της τεχνολογίας (Stuart et al., 2009). Οι διευθυντές μπορούν να μάθουν τις τεχνικές των ΤΠΕ μέσω της κατάρτισής τους και να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες που χρειάζονται για να είναι μετασχηματιστικοί (Bass & Riggio, 2005). Πρέπει να χρησιμοποιούν την τεχνολογία και να κατανοούν πως θα τους οδηγήσει στην αποτελεσματική μάθηση, διδασκαλία και διοίκηση μέσα στο σχολικό οργανισμό.

Οι Anderson & Dexter (2005) επισημαίνουν την ανάγκη να προσφέρουν στους μετασχηματιστικούς διευθυντές ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για να προωθήσουν τα υψηλά επίπεδα χρήσης των νέων τεχνολογιών και να αυξήσουν την παραγωγικότητά τους στα σχολεία. Τα αποτελεσματικά προγράμματα κατάρτισης βοηθούν τους διευθυντές να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν σωστά τον υπολογιστή, να βρίσκουν πληροφορίες που χρειάζονται, να αναπτύξουν στρατηγικές και μεθόδους για αποτελεσματική διδασκαλία που θα βοηθήσει τους μαθητές να φτάσουν στην απόκτηση δεξιοτήτων μέσα από μια ποιοτική μάθηση.

### 3.3 Σχέση μετασχηματιστικής ηγεσίας και ποιοτικής μάθησης

Έρευνες που έγιναν τα τελευταία χρόνια για τους ηγέτες των σχολείων ανέδειξαν το στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως το πιο κατάλληλο και εντόπισαν τη σύνδεση του με τη μάθηση ξεφεύγοντας από τη προσήλωση στο γραφειοκρατικό (Sergiouvanni, 2001, Fullan, 2001).

Οι ηγέτες πρέπει να δημιουργούν ένα θετικό κλίμα μάθησης θέτοντας υψηλές προσδοκίες στα σχολεία (Θεοφιλίδης, 1994, Πασιαρδής, 2004). Η προσοχή δεν εστιάζεται μόνο στον συντονισμό και στον έλεγχο της ομοιομορφίας των διδασκαλιών ή της εφαρμογής του ΑΠ αλλά στην από κοινού εύρεση στόχων, το αμοιβαίο όραμα και την εξατομίκευση της διδασκαλίας για να επέλθει η ύψιστη μάθηση. Είναι σημαντικό το διευθυντικό στέλεχος να αποτελεί πηγή αναφοράς σε θέματα διδασκαλίας, να παρακολουθεί τις εργασίες των μελών του προσωπικού, να εργάζεται συστηματικά και μεθοδικά μαζί τους για να συμβάλλει στη βελτίωση του διδακτικού τομέα (Θεοφιλίδης, 2012). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης εμπλέκεται στο συντονισμό και την αξιολόγηση της διδασκαλίας και του ΑΠ. Δραστηριοποιείται με την εργασία ως ομάδα και τονίζει τους στόχους του σχολείου και τις προσδοκίες για τους μαθητές προωθώντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, ένα σχολικό κλίμα που εστιάζει στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες έχουν μια διαμεσολαβητική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών μέσω της παρώθησης τους, τις συνθήκες εργασίας που δημιουργούνται, την παροχή ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν άμεση επίδραση στη μάθηση των μαθητών. Ο ρόλος του μετασχηματιστικού ηγέτη διαφέρει από το ρόλο του παραδοσιακού διευθυντή. Ο κλασικός διευθυντής αναλώνει πολύ από το χρόνο του στην ενασχόληση του με διοικητικές υποχρεώσεις ενώ ένας ηγέτης παρακολουθεί τη ζωή των τάξεων, αναγνωρίζει ότι όλοι

είναι μαθητευόμενοι, συνεργάζεται με εκπαιδευτικούς προκειμένου να ορίσουν εκπαιδευτικούς στόχους, παρέχει τους απαραίτητους πόρους για τη μάθηση και δημιουργεί ευκαιρίες μάθησης τόσο για τους μαθητές όσο για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Στην ελληνική εκπαίδευση η μετασχηματιστική ηγεσία συναντά δυσκολίες καθώς πέρα από τη γενική στόχευση στη βελτίωση των ικανοτήτων των μαθητών δεν έχει επικεντρωθεί στην ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Η πολύπλοκη εκπαιδευτική νομοθεσία, το δύσκολο συγκεντρωτικό σύστημα και τα καθημερινά προβλήματα που προκύπτουν δεν αφήνουν τους μετασχηματιστικούς ηγέτες να ακολουθήσουν το όραμά τους και να πραγματοποιήσουν το εκπαιδευτικό τους έργο (Ιορδανίδης, 2002). Η απουσία, ακόμη, αξιολόγησης του έργου που παράγεται είναι μείζον ζήτημα καθώς στη εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση η μόνη αξιολόγηση που πραγματοποιείται είναι από τους δασκάλους στις επιδόσεις των μαθητών ανά μάθημα. Τα συστήματα αξιολόγησης θα μπορούσαν να βοηθήσουν πολύ στην προαγωγή των ευκαιριών δια βίου μάθησης.

Επίσης, με τη σωστή αξιοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων που εισήχθησαν (Ευέλικτη Ζώνη, Διαθεματικά Προγράμματα και Προγράμματα Σπουδών) τα οποία θεωρούνται σημαντικοί δείκτες ποιότητας θα βοηθούσαν τους μαθητές στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτεί ο 21<sup>ος</sup> αιώνας.

## **ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ**



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

### Μεθοδολογία Έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη όσα μελετήθηκαν στο θεωρητικό κομμάτι στα προηγούμενα κεφάλαια στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση κάνοντας μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των διευθυντών των Δημοτικών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Περιφέρεια Θεσσαλίας, που παρουσιάζουν ισχυρό μετασχηματιστικό προφίλ, για το ρόλο του μετασχηματιστικού ηγέτη καθώς και το πώς αντιλαμβάνονται τις βασικές δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές στο σχολείο με την βοήθεια και των νέων τεχνολογιών για να πετύχουν μια υψηλής ποιότητας μάθηση. Στην συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικά η διαδικασία που ακολουθήσαμε για να επεξεργαστούμε τα δεδομένα μας.

#### 4.1 Η μέθοδος, ο σχεδιασμός και τα στάδια της έρευνας

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η συνέντευξη. Με την συνέντευξη μπορούμε να αντιληφθούμε πώς βλέπουν οι άλλοι τα πράγματα δηλαδή τις σκέψεις, τις στάσεις και τις απόψεις που έχουν μέσα από την συμπεριφορά τους (Somech, 1991).

Την συνέντευξη αποτελούν τα τρία βασικά της στοιχεία, ο συνεντευκτής, ο ερωτώμενος και το σενάριο στο οποίο έχουμε θέσει τις ερωτήσεις μας. Η επιλογή της συνέντευξης ως ερευνητικής μεθόδου έγινε για να δημιουργηθεί ανάμεσα στο συνεντευκτή και τον ερωτώμενο κλίμα αμεσότητας. Η συνέντευξη εξυπηρετεί γνωστικούς σκοπούς και επιχειρεί την εγκυρότητα των δεδομένων με χρήση μεθοδολογικών κανόνων που

χρησιμοποιήθηκαν. Πρόκειται για μια κοινωνική, διαπροσωπική συνάντηση και όχι μόνο μια άσκηση συλλογής δεδομένων. Οι Cohen and Manion (2000, σελ 374) αναφέρουν για την συνέντευξη ότι «πλεονέκτημα για παράδειγμα, είναι ότι επιτρέπει μεγαλύτερο βάθος απ' ότι στην περίπτωση άλλων μεθόδων συλλογής στοιχείων. Ένα μειονέκτημα, από την άλλη πλευρά είναι ότι είναι επιρρεπής στην υποκειμενικότητα και μπορεί να επηρεάζεται από τον συνεντεύκτη».

Η συνέντευξη για να είναι έγκυρη θα πρέπει να είναι σύστοιχη με το αντικείμενο της έρευνας, να ακολουθεί τις ανάγκες των ερωτώμενων, να είναι στο επίπεδό τους και να μην τους προσβάλλει έτσι ώστε να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα ευνοϊκή. Ο συνεντεύκτης πρέπει σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης να είναι σε εγρήγορση έχοντας σκοπό να διεξαχθεί η έρευνα προσεκτικά και με ευαισθησία. Οι ερωτήσεις δεν πρέπει να είναι μεγάλης διάρκειας για να μην χαθεί το ενδιαφέρον. Η διάρκεια της συνέντευξης που πραγματοποιήθηκε είναι 30 με 40 λεπτά για να μην κουράσει τον ερωτώμενο και ο τρόπος διεξαγωγής ήταν το γραφείο των διευθυντών. Τόσο ο χρόνος όσο και ο τρόπος είναι δυο βασικά σημεία που επηρεάζουν την διεξαγωγή μια ευχάριστης συνέντευξης.

Στη παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η συνέντευξη να είναι ημιδομημένη ή ημικατευθυνόμενη η οποία θεωρείται πως δεν έχει αυστηρή δόμηση. Ο ερευνητής καταγράφει τα κύρια σημεία τα οποία θέλει να καλύψει για να μην παρασυρθεί από την συζήτηση. Στην ημιδομημένη κατεύθυνση οι ερωτήσεις μπορεί να μην γίνουν με την σειρά αλλά ο ερευνητής να ακολουθεί κάθε φορά διαφορετικά μονοπάτια ανάλογα με τις απαντήσεις που δίνει ο κάθε ερωτώμενος. Περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου αλλά ο ερευνητής υποβάλλει και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για καλύτερη κατανόηση των απαντήσεων. Θεωρείται η πιο ευέλικτη μορφή της συνέντευξης γιατί επιτρέπει να εμβαθύνει κανείς περισσότερο στο ζητούμενο της έρευνας. Σύμφωνα με τον Mason (2003), η ποιοτική συνέντευξη χαρακτηρίζεται από μια «θεματική, θεματοκεντρική, βιογραφική ή αφηγηματική προσέγγιση, όπου ο ερευνητής δεν διαθέτει ένα δομημένο κατάλογο ερωτήσεων αλλά έχει συνήθως ένα συγκεκριμένο εύρος θεμάτων ή ζητημάτων που επιθυμεί να καλύψει» (σελ90). Είναι σημαντικό ο

ερευνητής να διασφαλίζει ότι ο κάθε ερωτώμενος καταλαβαίνει πλήρως κάθε ερώτηση που καλείται να απαντήσει για να μπορεί να δώσει όλες τις πληροφορίες που γνωρίζει. Οι συνεντεύξεις δεν θα πρέπει να περιέχουν δύσκολους και τεχνικούς όρους αλλά από πλευράς περιεχομένου οι ερωτήσεις να είναι απλές και περιεκτικές.

## **4.2 Στάδια συλλογής δεδομένων**

Ο σχεδιασμός της έρευνας πραγματοποιήθηκε από Φεβρουάριο έως τον Μάρτιο του 2017. Η έρευνα διεξήχθη από το Μάιο μέχρι τον Ιούνιο του 2017. Τα στάδια συλλογής δεδομένων ήταν τέσσερα.

Στο πρώτο στάδιο που ξεκίνησε 3 Μαΐου 2017 είχαμε την πιλοτική διερεύνηση των συνεντεύξεων. Πήγαμε σε δημοτικό σχολείου του Βόλου ύστερα από τηλεφωνική επικοινωνία με διευθυντή για να πραγματοποιήσουμε μια δοκιμαστική συνέντευξη για να δούμε αν τα ερωτήματα είναι κατανοητά και η συνέντευξη τόσο σε χρόνο όσο και σε ροή είναι σωστή. Για επίτευξη μεγαλύτερης εγκυρότητας θεωρήσαμε σημαντικό να ελαχιστοποιηθούν οι μεροληψίες όσο το δυνατόν περισσότερο. Ήταν σημαντικό η γλώσσα του συνεντεύκτη να είναι κατανοητή στο συνεντευζόμενο όπως και οι αναφορές που κάνει για να μπορεί να νιώθει άνετα με όλη την διαδικασία. Κάνοντας δοκιμασίες πρώτα μας έδωσε την ευκαιρία να μετασχηματίσουμε τις ερωτήσεις και να αποφευχθούν σημεία ανεπαρκή. Επιδιώξαμε η στόχευση των ερωτήσεων να είναι ακριβής και πρόσφορη.

Στο δεύτερο στάδιο το οποίο ξεκίνησε λίγο αργότερα στις 5 Μαΐου 2017 έπειτα από διορθώσεις της συνέντευξης έγινε επικοινωνία με σχολικούς συμβούλους και των τεσσάρων νομών στέλνοντάς τους μια επιστολή στην οποία τους εξηγήσαμε για ποιο λόγο έγινε η έρευνα και τι επιδιώκουμε από την πραγματοποίησή της, τους ζητήσαμε την βοήθειά τους

και φάνηκαν πρόθυμοι από την αρχή να μας στηρίξουν στην διεξαγωγή της έρευνάς μας. Ακόμη, μας βοήθησαν για την εύρεση μετασχηματιστικών διευθυντών γονείς και εκπαιδευτικοί τα οποία ήταν άτομα εξειδικευμένα στο χώρο. Υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές που προτάθηκαν σε εμάς από τους σχολικούς συμβούλους και των τεσσάρων νομών καθώς και από γονείς, εκπαιδευτικούς ως μετασχηματιστικοί, τους προσκαλέσαμε να συμμετάσχουν στην έρευνα εξηγώντας τους το σκοπό της και ζητώντας τους να συμμετάσχουν στην διεξαγωγή της.

Στο τρίτο στάδιο που πραγματοποιήθηκε στις 10 Μαΐου μέχρι τέλη Μαΐου έγινε η συνάντηση με τους διευθυντές, τους ενημερώσαμε για τη φύση και τους σκοπούς της συνέντευξης αναλυτικά και διευκρινίσαμε τυχόν απορίες που δημιουργήθηκαν, κάνοντας αναφορά για το πόσο σημαντική είναι η συμμετοχή τους στην διεκπεραίωση της έρευνας. Στην κατ' ιδίαν συνάντηση υπήρξε διαβεβαίωση για την διασφάλιση της ανωνυμίας.

Στο τέταρτο στάδιο που πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2017 διενεργήθηκαν οι συνεντεύξεις. Ο τόπος που εξελέχθηκε η συνέντευξη είναι το σχολικό περιβάλλον και συγκεκριμένα το γραφείο των διευθυντών. Η διαδικασία της συνέντευξης γίνεται για κάθε ερωτώμενο ξεχωριστά. Κάποιες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω εξ αποστάσεως βιντεοκλήση, μέσω του προγράμματος Skype. Αυτό συνηθίζεται όταν η συνάντηση δια ζώσης δεν είναι δυνατή λόγω της γεωγραφικής κάλυψης (4 νομοί της Θεσσαλίας ) που επιδιώκουμε στην παρούσα έρευνα.

### 4.3 Δείγμα της έρευνας

Για τη διερεύνηση του θέματος επιλέχθηκαν 15 μετασχηματιστικοί ηγέτες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη περιφέρεια Θεσσαλίας έπειτα από συζήτηση με σχολικούς συμβούλους και των τεσσάρων νομών, οι οποίοι είχαν την εμπειρία και γνώριζαν ποιοι από τους διευθυντές καλύπτουν κάποια από τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας που επιθυμούσαμε και τους θεωρήσαμε ως έγκυρη πηγή για την εκπόνηση των συνεντεύξεων. Επικοινωνήσαμε με τους σχολικούς συμβούλους πρώτα, τους ενημερώσαμε διεξοδικά για τα κριτήρια των μετασχηματιστικών ηγετών που ψάχνουμε και τέλος τους εξηγήσαμε τους σκοπούς της έρευνας μας.

Η επικοινωνία μας έγινε μέσω email ή μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας για να μας βοηθήσουν να βρούμε διευθυντές έχοντας τα συγκεκριμένα κριτήρια από την αρχή και διευκολύνοντας μας στην πραγματοποίηση της έρευνας μας. Μας έδωσαν ονόματα και τηλέφωνα, μας διαβεβαίωσαν για τη μετασχηματιστικότητά τους και στην συνέχεια επικοινωνήσαμε με τους διευθυντές για να πραγματοποιηθεί η συνέντευξη. Προσπαθήσαμε να περιλαμβάνονται στην έρευνα διευθυντές οι οποίοι παρουσίαζαν διαφορετικό αριθμό ετών υπηρεσίας στην εκπαίδευση και στην διευθυντική τους θέση. Εκτός από σχολικούς συμβούλους άλλες πηγές που μας παρότρυναν στους συγκεκριμένους διευθυντές είναι γονείς μαθητών που φοιτούν στα αντίστοιχα σχολεία αλλά και εκπαιδευτικοί που γνωρίζαμε και εκτιμούν πολύ το έργο και την στάση των διευθυντών στα σχολεία που υπηρετούν οι οποίοι δεν ήταν άτομα τυχαία αλλά εκπαιδευμένα στο να αναγνωρίζουν μετασχηματιστικούς διευθυντές. Πρόκειται για άτομα που έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σχετικά με τον εκπαιδευτικό τομέα. Στην περίπτωση μας έχουμε αντλήσει τα στοιχεία της έρευνάς μας από δεκαπέντε διαφορετικές συνεντεύξεις. Βασική μονάδα ανάλυσης ήταν οι αντιλήψεις που είχε το στέλεχος διοίκησης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα ο διευθυντής σχολικής μονάδας. Από το ερωτηματολόγιο που δημιουργήσαμε για την συμπλήρωση προσωπικών στοιχείων για να έχουμε μια συνολική εικόνα της ταυτότητας των διευθυντών διαπιστώσαμε πως η

παρουσία ανδρών σε διευθυντική θέση είναι αυξημένη σε σχέση με την παρουσία των γυναικών στις σχολικές μονάδες, 10 άνδρες και 5 γυναίκες σε διευθυντική θέση. Αυτή η διαφορά έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές και έχει σημειωθεί ως ότι αυτή η έλλειψη των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις έχει θεωρηθεί ως επιθυμία αποκλεισμού (Μαραγκουδάκη, 1997). Η έλλειψη του γυναικείου φύλου σε διευθυντικές θέσεις βρέθηκε να υπάρχει σε πολλές έρευνες στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό (Στραβάκου, 2003, Μπάκας και Δημητριάδη, 2005, Akbaba-Altun, 2005). Όσον αφορά τις ηλικιακές ομάδες των διευθυντών παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό είναι στην ηλικία 46-56 και δεν εμφανίζονται καθόλου η ηλικιακή ομάδα 25-35. Αυτό το αποτέλεσμα είναι εύλογο και έχει τραβήξει την προσοχή πολλών ερευνητών οι οποίοι υποστήριζαν ότι οι διευθυντές που είναι στα σχολεία είναι άτομα με χρόνια υπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα σε έρευνες που γίνονται κατά διαστήματα (Σαΐτης, 2001, Αγγελόπουλος, 2002, Καραγιάννης, 2002, Φωκάς, 2002). Σε επόμενη ερώτηση που αφορά το επιμορφωτικό επίπεδο των διευθυντών είναι σημαντικό ότι όλοι οι διευθυντές έχουν παρακολουθήσει αρκετά επιμορφωτικά σεμινάρια και έχουν θετική στάση απέναντι στην επιμόρφωση και ειδικά πάνω στις ΤΠΕ. Κρίνεται μείζονος σημασίας η επιμόρφωση σχετικά με τις ΤΠΕ καθώς βοηθά τόσο στην διδακτική πράξη με την αξιοποίηση του σωστού χρόνου όσο και στην διοικητική λειτουργία του σχολείου (Δαννασής-Αφεκάκης, 1997). Μέσα από την ερώτηση για κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου διαπιστώσαμε πως μόνο οι έξι από τους δεκαπέντε μετασχηματιστικούς διευθυντές έχουν μεταπτυχιακό. Οι διευθυντές που επιθυμούν στα σχολεία τους αποτελεσματική μάθηση δεν πρέπει να επαναπαύονται στην εμπειρία τους μόνο αλλά να ενδιαφέρονται για την συνεχή κατάρτιση τους δεδομένου ότι η εξέλιξη της μάθησης είναι συνεχής.

Από τα προσωπικά στοιχεία που ζητήσαμε από τους διευθυντές να μας παρουσιάσουν, μας απασχόλησε μήπως στη μετασχηματιστικότητα ήταν τελικά "κρυμμένη" η ανώτερη μόρφωση των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό. Όμως εδώ βλέπουμε ότι δεν γίνεται αυτό. Το να είναι κανείς μετασχηματιστικός ηγέτης δεν σχετίζεται με τα μεταπτυχιακά.

Για δεοντολογικούς λόγους και για τήρηση των δεσμεύσεών μας προς τους διευθυντές κρίθηκε αναγκαίο να σβηστούν τα ονόματα των ατόμων και σχολικών μονάδων και ότι άλλο εμφανίζει τα προσωπικά στοιχεία των συνεντευζιζόμενων.

Ωστόσο, όσο αντιπροσωπευτικό μπορεί να είναι ένα δείγμα δεν παρέχει μια πιστή αναπαράσταση του πληθυσμού καθώς πάντα θα υπάρχει ένα ποσοστό λάθους ανάμεσα στο στατιστικό δείκτη που προκύπτει από το δείγμα και στην αντίστοιχη τιμή της παραμέτρου που έχει ο πληθυσμός.

**Πίνακας 4.1: Προσωπικά στοιχεία μετασχηματιστικών διευθυντών**

<b>Φύλο</b>	<b>Ηλικία</b>	<b>Μεταπτυχιακό</b>	<b>Επιμόρφωση</b>
Άνδρας: 10	Ηλικία 35-45: 1	6 διευθυντές με μεταπτυχιακό τίτλο	15 διευθυντές σε επιμορφωτικά σεμινάρια (όλοι)
Γυναίκα: 5	Ηλικία 46-56: 13		
	Ηλικία 56 άνω : 1		

#### **4.4 Ερευνητικά εργαλεία-Συνοπτική Παρουσίαση Συνέντευξης**

Από τις απαντήσεις του δείγματος της παρούσας έρευνας περιμέναμε να δούμε εάν κι πώς οι διευθυντές ασκούν επιρροή στη μάθηση των παιδιών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο με την βοήθεια των νέων

τεχνολογιών στη σύγχρονη εποχή για να πετύχουν την ανάπτυξη της ποιοτικής μάθησης .

Η συνέντευξη που πραγματοποιήσαμε αποτελείται από εννέα (9) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου:

**1) Το επαγγελματικό προφίλ διευθυντών:** Η πρώτη ερώτηση αφορά τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, σπουδές, επιμόρφωση, ώρες διδασκαλίας) τα οποία αποσκοπούν να προσδιοριστεί το προφίλ των ερωτηθέντων.

**2) Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ένας διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός;** Στην δεύτερη ερώτηση της συνέντευξης θέλαμε να δούμε τις απόψεις των διευθυντών ποιοι είναι για αυτούς οι ιδανικοί διευθυντές, χρησιμοποιήσαμε τον όρο αποτελεσματικοί και όχι μετασχηματιστικοί για τυχόν παρερμηνείες και σύγχυση των απόψεων των διευθυντών.

**3) Υπάρχουν πολλές προτάσεις για καινοτομίες που φτάνουν στα σχολεία και καθεμία συνοδεύεται από τις δικές της θεωρίες. Εσείς, όταν αξιολογείτε το κέρδος όσο αφορά στη μάθηση για τους μαθητές του σχολείου, τι κυρίως κοιτάτε; Πώς αποφασίζετε αν όντως θα υπάρξει κέρδος για τους μαθητές;** Θέσαμε την τρίτη ερώτηση καθώς οι καινοτομίες απασχολούν τα σύγχρονα σχολεία και ο ηγέτης που θεωρείται μετασχηματιστικός τις επικροτεί και παροτρύνει τα μέλη του σχολείου να τις αντιμετωπίζουν θετικά. Επίσης, θέλαμε μέσα από αυτή την ερώτηση μέσα από δικά τους λόγια να προκύψει το πώς κατανοούν την μάθηση υψηλής ποιότητας.

**4) Οι διευθυντές αναπτύσσουν ένα κοινό όραμα στο σχολείο που ηγούνται. Ποιο είναι το όραμα σε αυτό το σχολείο; Καταφέρατε να το πραγματοποιήσετε η αντιμετωπίσατε εμπόδια;**

**4α) Ας υποθέσουμε ότι έρχεται μια νέα συνάδελφος στο σχολείο. Πιθανώς να μην αντιλαμβάνεται από την αρχή το όραμα του σχολείου, ιδιαίτερα όσον αφορά στη μάθηση των μαθητών. Τι κάνετε για να**



**προοδεύσει και αυτή, ιδιαίτερα αν είναι νέα και στο επάγγελμα, στο να δεχθεί το όραμα του σχολείου;**

Οι ερωτήσεις 4 και 4<sup>α</sup> αφορούν το όραμα στο σχολικό οργανισμό. Περιμένουμε να έχουν όλοι οι μετασχηματιστικοί διευθυντές του δείγματος ένα όραμα στον σχολικό οργανισμό που ηγούνται. Το όραμα αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη και είναι απαραίτητο για να έχουμε ένα αποτελεσματικό σχολείο στον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Στόχος μας ήταν να αναδειχθεί η θέση της μάθησης στο όραμά τους. Επίσης, μέσω του παραδείγματος στο 4<sup>α</sup> να αναδειχθούν εκείνα τα στοιχεία τα σχετικά με τη μάθηση στα οποία δίνουν ιδιαίτερη σημασία.

**5) Από την εμπειρία που έχετε πως αντιλαμβάνεστε τα στοιχεία που οδηγούν στη βελτίωση της μάθησης; Ποια είναι τα στοιχεία αυτά;**

**(Αν έχει συμβεί να έχει σε μια τάξη πραγματοποιήσει το ιδανικό του/της. Αν έχει ζήσει την τάξη που θα ήθελε να "ζήσουν" και οι δικοί του/της δάσκαλοι. Ποια ήταν τα χαρακτηριστικά αυτής της τάξης; Πιστεύει ότι μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς του σε αυτή την κατεύθυνση;)**

Η συγκεκριμένη ερώτηση στόχο έχει να αναδείξει μέσα από μια άλλη περίπτωση τι θεωρούν μάθηση υψηλής ποιότητας και ποιες μεθόδους θεωρούν κατάλληλες για την υλοποίησή της.

**6) Σήμερα πολλοί δέχονται ότι τα παιδιά μαθαίνουν στο σχολείο με πολλούς τρόπους, που περιλαμβάνουν και θέατρο, επισκέψεις σε μουσεία, πρότζεκτς κλπ. Ωστόσο σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό η μάθηση να είναι υψηλής ποιότητας. Ποια είναι για εσάς εκείνα τα χαρακτηριστικά της μάθησης των μαθητών που την κάνουν την εμπειρία αυτή να είναι υψηλής ποιότητας; (ή πότε κατά τη γνώμη σας η μάθηση των μαθητών είναι υψηλής ποιότητας;)**

Με την έκτη ερώτηση θέλουμε να τους κατευθύνουμε να μας πούνε για τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα γιατί τους δίνουμε συγκεκριμένα παραδείγματα προκειμένου να τους οδηγήσουμε να σκεφτούν συγκεκριμένες δεξιότητες που οι ίδιοι θέτουν ως στόχο να αποκτήσουν οι μαθητές τους. Εκ των υστέρων βλέπουμε ότι η ερώτηση αυτή η οποία δηλώνει πολύ ρητά το ενδιαφέρον μας για την μάθηση «υψηλής ποιότητας» δεν φάνηκε να οδηγεί τους διευθυντές στο να απαντήσουν με διαφορετικό τρόπο από ό,τι στις άλλες ερωτήσεις που στοχεύουν στην ανάδειξη της ποιοτικής μάθησης.

**7) Οι ΤΠΕ τα τελευταία χρόνια έχουν καταλάβει μείζονος σημασία θέση στα εκπαιδευτικά συστήματα. Πιστεύετε ότι η χρήση τους βοηθά στη βελτίωση της μάθησης; Με ποιο τρόπο τις αξιοποιείτε εσείς στη μαθησιακή διαδικασία;**

Η ερώτηση αυτή αφορά άμεσα τις ΤΠΕ ως τεχνολογίες που έχουν καταστεί μείζονος σημασίας τα τελευταία χρόνια στο σχολικό οργανισμό. Ωθούνται επίσης οι διευθυντές να σκεφτούν τη σύνδεσή τους με μάθηση υψηλής ποιότητας (στην οποία δώσαμε συγκεκριμένο περιεχόμενο μέσα από τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα)

**8) Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης για τις νέες τεχνολογίες; Αν ναι σας βοήθησε για να βελτιώσετε στα χρόνια που είστε διευθυντής την διαδικασία της μάθησης; Παροτρύνετε το προσωπικό σας να παρακολουθήσει ανάλογα σεμινάρια επιμόρφωσης;**

Η ερώτηση οκτώ αφορά και αυτή τις νέες τεχνολογίες και το κατά πόσο οι διευθυντές ενδιαφέρονται να αποκτήσουν οι ίδιοι τις απαραίτητες γνώσεις για να μπορούν να τις χρησιμοποιούν αποτελεσματικά και για να προωθούν τη χρήση τους από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

**9) Ποιες οι ενέργειες σας για να αναπτύξετε τις σχέσεις σας με συναδέλφους, γονείς και την τοπική κοινωνία;**

Η τελευταία ερώτηση της συνέντευξης αφορά στη συνεργασία των διευθυντών με άλλους φορείς που επίσης είναι ένα στοιχείο της μετασχηματιστικής ηγεσίας και αυτό θα διαφανεί από τις απαντήσεις που δίνουν.

#### **4.5 Ερευνητικά ερωτήματα και Ερευνητικές υποθέσεις**

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας τα οποία έπαιξαν βασικό ρόλο για τη δόμηση της συνέντευξης και αποτελούν κεντρικό άξονα της εργασίας μας είναι τα εξής :

1. Πως αντιλαμβάνονται οι διευθυντές του δείγματος την μάθηση υψηλής ποιότητας;
2. Ποια χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας όπως έχουν διαφανεί στην βιβλιογραφία, παρουσιάζουν οι ηγέτες των σχολικών μονάδων;
3. Ποια η άποψη των μετασχηματιστικών διευθυντών για τις ΤΠΕ και την αξιοποίησή τους για την βελτίωση της μάθησης ?Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό που οι μετασχηματιστικοί διευθυντές εστιάζουν ρητά στις βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα και στην άποψη των μετασχηματιστικών διευθυντών για την ποιοτική χρήση των ΤΠΕ; Υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό που ένας διευθυντής είναι μετασχηματιστικός και στην άποψη του για την ποιοτική χρήση των ΤΠΕ;
4. Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό που ένας διευθυντής είναι μετασχηματιστικός και στο βαθμό που αναγνωρίζει κάποια από τις δεξιότητες της ποιοτικής μάθησης;

Ακολουθεί πίνακας με τους διευθυντές και τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων για να δείξουμε την αντιστοιχία που υπάρχει μεταξύ αυτών.

**Πίνακας 4.2: Αντιστοιχία ερωτήσεων με ερευνητικά ερωτήματα.**

	2	3	4,4(α)	5	6	7	8	9
EE1		X	X	X	X			
EE2	X	X	X	X				X
EE3						X	X	
EE4	X	X	X	X	X			X

EE= ερευνητικό ερώτημα

#### **4.6 Υποθέσεις για σχέση μεταξύ βασικών δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα και των διαστάσεων των ΤΠΕ**

Όταν ένας ερευνητής σχεδιάζει κάποια θεωρία και θέλει να την επαληθεύσει, έχοντας ενδείξεις για τα τελικά αποτελέσματα προβαίνει στην στατιστική υπόθεση. Μια υπόθεση αποτελεί την πρόβλεψη του ερευνητή για τις σχέσεις που έχουν οι μεταβλητές. Ο έλεγχος των υποθέσεων που κάνει ο ερευνητής είναι σημαντικός για να μπορεί να ελέγξει την εγκυρότητα της θεωρίας του. Για να διακρίνουμε ποια η σχέση μεταξύ των βασικών δεξιοτήτων και των διαστάσεων των ΤΠΕ για να πετύχουμε μια ποιοτική μάθηση στα σύγχρονα σχολεία διατυπώσαμε τις ακόλουθες υποθέσεις:

**Υπόθεση 1:** Περιμένουμε όσο κάποιος αναγνωρίζει την δεξιότητα της Μεταγνώσης τόσο να αναγνωρίζει την Τεχνολογία ως υποστήριξη στοχαστικής μάθησης. Πρόκειται για δυο διαστάσεις που αφορούν την ανάπτυξη και εξάσκηση αυτόνομης δράσης εκ μέρους των μαθητευόμενων. Η μάθηση δεν αποτελεί απόρροια της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά αφορά την ετοιμότητα, την θέληση και τις ενέργειες των μαθητών (Λιοναράκης, 2006).

**Υπόθεση 2:** Περιμένουμε όσο κάποιος αναγνωρίζει την δεξιότητα της Επικοινωνίας τόσο να αναγνωρίζει την δυνατότητα της Τεχνολογίας ως

κοινωνικό μέσο για τη διαλογική μάθηση. Η παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων αποτελεί μια διαδικασία που στοχεύει στην ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύστημα. Στην κοινωνικοποίηση και στην επικοινωνία του ατόμου η γλώσσα διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο(Βοσνιάδου,1992). Η γλωσσική αυτή ικανότητα είναι το άτομο να μπορεί να επικοινωνεί, να συζητά με άλλα άτομα. Ο διάλογος και η συζήτηση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός γιατί μπορεί να ελέγξει την κατανόηση των μαθητών και να τους δώσει κίνητρα.

**Υπόθεση 3:** Περιμένουμε όσο κάποιος αναγνωρίζει την δεξιότητα της Οικοδόμησης /Κατασκευής γνώσης τόσο να αναγνωρίζει την δυνατότητα που έχει η Τεχνολογία να υποστηρίξει το μαθαίνω πράττοντας. Πρόκειται για δυο διαστάσεις που θα βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν κίνητρα, να επιλύουν προβλήματα και να διαχειρίζονται πληροφορίες. Η απόκτηση των συγκεκριμένων διαστάσεων ενισχύουν την διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση βοηθώντας τα παιδιά να κατανοήσουν σε βάθος και να αφομοιώσουν τις πληροφορίες. Ο Seel (2001) αναφέρει ότι... « η μάθηση ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να οικοδομήσει νόημα εξάγοντας και οργανώνοντας την πληροφορία από ένα δεδομένο περιβάλλον. Έτσι οι γνωστικές διαδικασίες που συμβαίνουν καθώς το άτομο αλληλεπιδρά με ένα περιβάλλον είναι ο βασικός πυρήνας της εδραιωμένης γνώσης και η γνώση (μάθηση, σκέψη, δράση) θεωρεί ότι συμφωνεί με εκείνες τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους μαθητευομένους και τις καταστάσεις ». (σελ 405).

**Υπόθεση 4:** Περιμένουμε όσο κάποιος αναγνωρίζει την δεξιότητα της Προσαρμοστικότητας/Ευελιξίας τόσο να αναγνωρίζει την δυνατότητα της Τεχνολογίας να υποστηρίξει το μαθαίνω πράττοντας. Στο 21<sup>ο</sup> αιώνα υπάρχει ένας τεράστιος όγκος πληροφοριών που δέχονται οι μαθητές. Η διαχείριση των πληροφοριών με αξιοποίηση των τεχνολογιών έχει στόχο να αναπτύξει το άτομο συνολικά και να καλλιεργήσει τις ικανότητες που χρειάζεται για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Για να επιτευχθεί αυτό είναι σημαντικό ο μαθητής να μην ακολουθεί το παλιό τρόπο μάθησης αλλά να παραμένει στο δικό του τρόπο μάθησης καλλιεργώντας τις εσωτερικές διαδικασίες που θα τον βοηθήσουν να

κατακτήσει μόνος του τις γνώσεις για να μπορεί να νιώθει ασφάλεια και σιγουριά στη διαδικασία κατάκτησης αποτελεσματικής μάθησης.

**Υπόθεση 5:** Περιμένουμε όσο κάποιος αναγνωρίζει την δεξιότητα της Κριτικής σκέψης τόσο να αναγνωρίζει την Τεχνολογία ως εργαλείο δόμησης γνώσης. Οι ΤΠΕ ως εργαλείο μάθησης και γνωστικό αντικείμενο ενισχύουν τα κίνητρα για μάθηση των παιδιών καθώς αποτελούν ένα δημιουργικό εργαλείο με το οποίο μπορούν οι νέοι να διασχίσουν τα μονοπάτια της γνώσης. Ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω της αξιοποίησης της τεχνολογίας για να μπορούν οι μαθητές να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της μεταβαλλόμενης Κοινωνίας των Πληροφοριών και Επικοινωνιών. Η σωστή χρήση των ΤΠΕ αυξάνουν την ανάπτυξη της λογικής και της διαδικαστικής σκέψης καθώς επίσης και το ενδιαφέρον των μαθητών για τις γνώσεις και το γνωστικό αντικείμενο.

**Υπόθεση 6:** Περιμένουμε όσο κάποιος αναγνωρίζει την δεξιότητα της Οικοδόμησης/Κατασκευής γνώσης τόσο να αναγνωρίζει δυνατότητα της Τεχνολογίας ως όχημα για την διερεύνηση γνώσης. Οι συνεχείς ανακαλύψεις στα διάφορα πεδία της τεχνολογίας και της επιστήμης επιφέρουν την αλλαγή για αναθεώρηση της γνώσης κάτι που θα πετύχει το σχολείο αν εφαρμόσει πρακτικές δια βίου μάθησης. Ο μαθητής είναι σημαντικό να μάθει πώς να μαθαίνει για να προσεγγίζει με δημιουργικό τρόπο την γνώση που του παρέχει το σύγχρονο σχολείο.

**Υπόθεση 7:** Περιμένουμε όσο κάποιος αναγνωρίζει την δεξιότητα της Κοινωνικής/Πολιτιστικής Επίγνωσης τόσο να αναγνωρίζει την Τεχνολογία ως κοινωνικό μέσο για την διαλογική μάθηση. Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη μάθηση συνδέεται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στη σημερινή μάθηση για να επιβιώσει ο μαθητής σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο σύστημα και μια από τις πιο σημαντικές θεωρείται η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων. Η απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων διευκολύνει τη μάθηση στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου και Λυκισάκου, 2004). Το σχολείο αποτελεί κομμάτι του κοινωνικού συνόλου γι' αυτό κρίνεται σημαντικό το άνοιγμά του στην κοινότητα. Η εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στα σχολεία έχει βοηθήσει τους μαθητές στην

υιοθέτηση του διαλόγου και της συζήτησης μεταξύ τους αλλά και με άλλα άτομα για να μπορέσουν να αποκτήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες που είναι σημαντικές για την ζωή τους αλλά και για την συνύπαρξή τους σε μια ομάδα προετοιμάζοντάς τους για την ζωή εντός και εκτός σχολείου. Ένας μαθητής θεωρείται ότι έχει υιοθετήσει τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες όταν μπορεί να επικοινωνήσει με επιτυχία και σχετίζεται αποτελεσματικά με ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών καταστάσεων (Topping, Bremner & Holmes, 2000).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>**

### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ -ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ**

#### **5.1 Παρουσίαση συνεντεύξεων**

Αρχικά, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων καταγράφηκαν σε ηλεκτρονικό μέσο (μαγνητόφωνο) και σε επόμενο χρόνο απομαγνητοφωνήθηκαν.

Στην συνέχεια, τις επεξεργαστήκαμε και επιλέχθηκαν τα στοιχεία που αφορούσαν στους στόχους της έρευνας.

## 5.2 Ανάλυση συνεντεύξεων

Για την ανάλυση των συνεντεύξεων χρησιμοποιήσαμε ποσοτικές μεθόδους για να βρούμε την σχέση μεταξύ των παραγόντων που ερευνούμε.

### 5.2.1 Βαθμολόγηση των αντιλήψεων των διευθυντών για τις βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα, την μετασχηματιστική ηγεσία και τις ΤΠΕ

#### 1. Βαθμολόγηση των αντιλήψεων των διευθυντών για τις βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα

Η βαθμολογία που δόθηκε στους διευθυντές προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν οι διευθυντές στις ερωτήσεις 3,4,5 και 6. Στόχος μας ήταν να βαθμολογηθούν όσο αφορά στις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα που εμφανίζονται σε αυτές. Για το σκοπό αυτό κάθε ερώτηση βαθμολογήθηκε ξεχωριστά όσο αφορά κάθε δεξιότητα ως εξής:

A) Για κάθε δεξιότητα έγινε ξεχωριστή βαθμολόγηση της κάθε ερώτησης όσο αφορά σε κάθε μια από τις διαστάσεις που είχαμε εντοπίσει στη βιβλιογραφία ότι έχει η δεξιότητα αυτή. Για παράδειγμα όσο αφορά στην δεξιότητα της Συνεργασίας η βαθμολόγηση έγινε στις διαστάσεις: αλληλεπίδραση, αλληλεξάρτηση, επίλυση προβλημάτων, κριτική σκέψη, κοινωνική επίγνωση, επεξεργασία πληροφοριών, χρήση ΤΠΕ.

B) Η βαθμολόγηση κάθε διάστασης έγινε σε κλίμακα από 0 έως 2 ανάλογα με το κατά πόσο εμφανίζεται η διάσταση στις απαντήσεις τους. Συγκεκριμένα οι βαθμολογίες δείχνουν:

- ☐ 0-η συγκεκριμένη διάσταση δεν αναφέρεται
- ☐ 1-γίνεται απλή αναφορά
- ☐ 2-αναφέρεται και επεξηγείται



Ως αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας προέκυψαν για κάθε ερώτηση πίνακες που είχαν τη βαθμολογία που πήρε κάθε υποκείμενο σε κάθε διάσταση κάθε δεξιότητας του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

Στη συνέχεια, αθροίσαμε τις βαθμολογίες του κάθε υποκειμένου στις διαστάσεις κάθε δεξιότητας προκειμένου να προκύψει ένας βαθμός για το κάθε υποκείμενο, όσο αφορά στην δεξιότητα αυτή, για κάθε μια από τις ερωτήσεις 3,4,5,6

Προκειμένου να ελέγξουμε αν οι ερωτήσεις αυτές αφορούν πράγματι στην ίδια σύνθετη μεταβλητή κάναμε έλεγχο με α-Cronbach

Τα αποτελέσματά μας ήταν τα εξής:

	Cronbach 3,4,5,6	Cronbach 3,4,5(χωρίς την ερώτηση 6)
Κριτική σκέψη	0,740	0,819
Μεταγνώση	0,315	0,562
Συνεργασία	0,582	0,587
Προσαρμοστικότητα και Ευελιξία	0,631	0,644
Επικοινωνία	0,527	0,740
Δημιουργικότητα και Καινοτομία	0,204	0,526
Τεχνολογικός αλφαριθμητισμός	0,354	0,684
Οικοδόμηση/Κατασκευή γνώσης	0,551	0,687
Κοινωνική και Πολιτιστική Επίγνωση	0,280	0,623

Με βάση τα αποτελέσματα του πίνακα αποφασίσαμε να μην συμπεριλάβουμε την 6 ερώτηση στην ίδια σύνθετη μεταβλητή αλλά να κάνουμε ξεχωριστά τον έλεγχό της. Είναι πιθανό ότι η ρητή αναφορά στην ποιοτική μάθηση στην ερώτηση 6 καθοδήγησε τους διευθυντές στο να απαντήσουν με διαφορετικό τρόπο από ότι τις άλλες ερωτήσεις.

Στη συνέχεια, όσο αφορά στις ερωτήσεις 3,4,5, δημιουργήσαμε ένα κοινό πίνακα όπου για κάθε υποκείμενο, για κάθε δεξιότητα κάθε ερώτησης μπήκε ο μέσος όρος των αντίστοιχων βαθμολογιών στις ερωτήσεις 3,4,5.

Ο συνολικός βαθμός για κάθε υποκείμενο για κάθε δεξιότητα μπήκε αθροίζοντας τους βαθμούς στις επιμέρους διαστάσεις κάθε δεξιότητας.

**Πίνακας 5.1 Βαθμολόγηση των διαστάσεων της δεξιότητας Συνεργασία στην ερώτηση 5**

	Αλληλ εξ.	Αλληλ επ.	Επίλ.προβλ ηματ.	Κοινων.ε πίγν.	Κριτι κή σκέψ ς	Επεξεργ ασία πληροφ.	Χρή ση ΤΠ Ε
1	0	0	0	0	0	0	0
2 <sup>ος</sup>	0	0	0	0	0	0	0
3 <sup>ος</sup>	0	0	0	0	0	0	0
4 <sup>ος</sup>	0	0	0	0	0	0	0
5 <sup>ος</sup>	0	0	0	0	0	0	0
6 <sup>ος</sup>	1	1	1	0	0	0	0
7 <sup>ος</sup>	1	1	0	0	0	0	1
8 <sup>ος</sup>	0	0	0	0	1	0	1
9 <sup>ος</sup>	0	0	0	0	0	1	0
10 <sup>ος</sup>	0	0	0	0	0	0	1
11 <sup>ος</sup>	0	0	1	0	0	0	0
12 <sup>ος</sup>	0	0	0	0	1	0	0
13 <sup>ος</sup>	0	0	0	0	0	0	0
14 <sup>ος</sup>	0	0	0	0	0	0	0
15 <sup>ος</sup>	0	0	0	0	0	0	1

Στο Πίνακα 5.1 καταγράφουμε τον βαθμό στον οποίο οι διευθυντές του δείγματός μας αναφέρουν τις διαστάσεις της δεξιότητας «Συνεργασία». Στο συγκεκριμένο Πίνακα οι περισσότεροι διευθυντές βαθμολογούνται με 0 δείχνοντας πως δεν έκαναν καθόλου αναφορά για τις διαστάσεις και με 1 όσοι έκαναν μια απλή αναφορά χωρίς να αναφέρουν τεκμηριωμένα στοιχεία.

## **2. Βαθμολόγηση της αντίληψης των διευθυντών για την μετασχηματιστική ηγεσία**

Η βαθμολογία που δόθηκε στους διευθυντές προκύπτει από τις απαντήσεις που έδωσαν οι διευθυντές στις ερωτήσεις 2, 3, 4, 4<sup>α</sup> και 9. Κάθε ερώτηση βαθμολογήθηκε ξεχωριστά ως εξής:

A) Μέσα από την βιβλιογραφία εντοπίσαμε τις διαστάσεις που έχει η μετασχηματιστική ηγεσία. Σε κάθε ερώτηση βαθμολογήσαμε κάθε μία διάσταση που έχει: εξατομικευμένη στήριξη, κοινοί στόχοι, όραμα, νοητική παρώθηση, οικοδόμηση κουλτούρας, αμοιβή, υψηλές προσδοκίες, παράδειγμα προς μίμηση.

B) Η βαθμολόγηση έγινε σε κλίμακα από 0 έως 2 ανάλογα με το κατά πόσο εμφανίζεται η διάσταση στις απαντήσεις τους. Συγκεκριμένα οι βαθμολογίες δείχνουν:

- ☐ 0-η συγκεκριμένη διάσταση δεν αναφέρεται
- ☐ 1-γίνεται απλή αναφορά
- ☐ 2-αναφέρεται και επεξηγείται

Ως αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας προέκυψαν για κάθε ερώτηση πίνακες που είχαν τη βαθμολογία που πήρε κάθε υποκείμενο σε κάθε διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Στη συνέχεια, αθροίσαμε τις βαθμολογίες του κάθε υποκειμένου στις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας προκειμένου να προκύψει ένας βαθμός για το κάθε υποκείμενο για κάθε μια από τις ερωτήσεις 2, 3, 4, 4<sup>α</sup> και 9.

Προκειμένου να ελέγξουμε αν τελικά οι ερωτήσεις αυτές αφορούν στην ίδια σύνθετη μεταβλητή κάναμε έλεγχο με α-Cronbach.

Τα αποτελέσματά μας ήταν τα εξής:

Cronbach: 0,665

Στη συνέχεια, όσο αφορά στις ερωτήσεις 2, 3, 4, 4<sup>α</sup> και 9 δημιουργήσαμε ένα κοινό πίνακα όπου για κάθε υποκείμενο, για κάθε διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας μπήκε ο μέσος όρος των αντίστοιχων βαθμολογιών στις ερωτήσεις 2, 3, 4, 4<sup>α</sup> και 9.

Ο συνολικός βαθμός για κάθε υποκείμενο για την μετασχηματιστική ηγεσία μπήκε αθροίζοντας τους βαθμούς στις επιμέρους διαστάσεις.

**Πίνακας 5.2. Ερώτηση 2: Βαθμολόγηση ως προς τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας**

	<b>Εξατομ. Στηρ</b>	<b>Κοινοί στόχοι</b>	<b>Όραμα</b>	<b>Νοητ. Παρωθ</b>	<b>Οικοδομ. κουλτ</b>	<b>Αμοιβή</b>	<b>Υψηλή προσδ</b>	<b>Παραδ. μίμ</b>
1ος	1	0	0	0	0	0	0	0
2ος	0	1	1	0	0	0	0	1
3ος	0	0	1	0	0	0	0	0
4ος	0	0	0	0	0	0	0	0
5ος	0	0	0	0	0	0	0	0
6ος	1	0	0	0	0	0	0	0
7ος	0	1	1	1	0	0	1	0
8ος	1	0	0	1	0	0	0	1
9ος	1	0	0	0	0	0	0	0
10ος	1	1	0	0	0	0	0	0
11ος	1	0	0	0	0	0	0	1
12ος	0	0	0	0	0	0	1	0
13ος	0	1	0	1	0	0	0	0
14ος	1	0	1	0	0	0	0	1
15ος	0	0	0	1	0	0	0	1

Παραθέτουμε ως παράδειγμα στον πίνακα 5.2, τη βαθμολογία που προέκυψε για τους μετασχηματιστικούς διευθυντές από την ερώτηση 2. Στο συγκεκριμένο Πίνακα οι περισσότεροι διευθυντές βαθμολογούνται με 0 δείχνοντας πως δεν έκαναν καθόλου αναφορά για τις διαστάσεις και με 1 όσοι έκαναν μια απλή αναφορά χωρίς να αναφέρουν τεκμηριωμένα στοιχεία.

### **3. Βαθμολόγηση αντίληψης των διευθυντών για τις χρήσεις των ΤΠΕ στη μάθηση**

Η βαθμολογία που δόθηκε στους διευθυντές προέκυψε μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν οι διευθυντές την ερώτηση 7. Κάθε ερώτηση βαθμολογήθηκε ξεχωριστά ως εξής:

A) Μέσα από την βιβλιογραφία εντοπίσαμε τις διαστάσεις που έχουν οι ΤΠΕ. Σε κάθε ερώτηση βαθμολογήσαμε κάθε μία διάσταση που έχει: ως εργαλείο για τη δόμηση της γνώσης, ως όχημα πληροφοριών για τη διερεύνηση της γνώσης, ως αυθεντικό πλαίσιο για την υποστήριξη του μαθαίνω πράττοντας, ως κοινωνικό μέσο για την υποστήριξη της διαλογικής μάθησης, ως νοητικός συνέταιρος για την υποστήριξη της στοχαστικής μάθησης.

B) Η βαθμολόγηση έγινε σε κλίμακα από 0 έως 2 ανάλογα με το κατά πόσο εμφανίζεται η διάσταση στις απαντήσεις τους. Συγκεκριμένα οι βαθμολογίες δείχνουν:

- ☐ 0-η συγκεκριμένη διάσταση δεν αναφέρεται
- ☐ 1-γίνεται απλή αναφορά
- ☐ 2-αναφέρεται και επεξηγείται

Ως αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας προέκυψε για την ερώτηση 7 πίνακας που είχε τη βαθμολογία που πήρε κάθε υποκείμενο σε κάθε διάσταση των ΤΠΕ.

Στη συνέχεια, αθροίσαμε τις βαθμολογίες του κάθε υποκειμένου στις διαστάσεις των ΤΠΕ προκειμένου να προκύψει ένας βαθμός για το κάθε υποκείμενο για την ερώτηση 7.

Όσο αφορά την ερώτηση 7 δημιουργήσαμε ένα κοινό πίνακα όπου για κάθε υποκείμενο, για κάθε διάσταση των ΤΠΕ μπήκε το άθροισμα των αντίστοιχων βαθμολογιών στην ερώτηση 7.

Ο συνολικός βαθμός για κάθε υποκείμενο για τις ΤΠΕ μπήκε αθροίζοντας τους βαθμούς στις επιμέρους διαστάσεις.

Για να είναι πιο αξιόπιστα τα αποτελέσματα και στα τρία ζητούμενα της έρευνας η βαθμολόγηση έγινε από ένα κριτή και στη συνέχεια έγινε

έλεγχος μέρους των αποτελεσμάτων από δεύτερο κριτή. Η συμφωνία που προέκυψε ήταν της τάξης του 80% και οι διαφωνίες λύθηκαν μετά από συζήτηση των δυο βαθμολογητών.

### **5.3 Προσδιορισμός των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας, των δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα και των διαστάσεων χρήσης των ΤΠΕ που εξαίρουν οι διευθυντές.**

A) Προσδιορισμός διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας με ισχυρή παρουσία στις απαντήσεις των διευθυντών του δείγματος .

Στον συνολικό πίνακα αθροίσαμε τις βαθμολογίες της κάθε διάστασης για όλα τα υποκείμενα (Πίνακας 6.13). Στη συνέχεια διατάξαμε τις διαστάσεις με βάση το άθροισμα αυτό. Για κάθε διάσταση ορίσαμε το 5% ως το βαθμό που ορίζει μέχρι ποια διάσταση θεωρείται ικανοποιητικός ο βαθμός και όποια είναι κάτω από αυτό που ορίζουμε θεωρούνται πολύ χαμηλές βαθμολογίες ή σχεδόν ανύπαρκτες.

Η μέγιστη βαθμολογία όσο αφορά σε κάθε διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι το 2 και η μέγιστη βαθμολογία συνολικά είναι το 16.

B) Προσδιορισμός διαστάσεων των δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα με ισχυρή εκπροσώπηση.

Στο συνολικό πίνακα για κάθε δεξιότητα αθροίσαμε τις βαθμολογίες κάθε διάστασης για όλα τα υποκείμενα. Στη συνέχεια διατάξαμε τις διαστάσεις (κάθε δεξιότητας ξεχωριστά) με βάση το άθροισμα αυτό. Έχουμε ορίσει το 5% ως το όριο της βαθμολογίας που θεωρείται επαρκής και για όσες διαστάσεις σημειώνουν πιο χαμηλές βαθμολογίες θεωρήσαμε

πως η διάσταση αυτή δεν εκπροσωπείται. Η κατάταξη σε κάθε δεξιότητα έγινε με την διαδικασία που αναλύεται στην συνέχεια.

➤ **Κατάταξη διαστάσεων Κριτικής σκέψης**

Από τα αποτελέσματα της συνολικής βαθμολογίας για τους διευθυντές διαιρέσαμε το σύνολο που βρήκαμε σε κάθε διάσταση των βασικών δεξιοτήτων με τους 15 διευθυντές. Πήραμε τα αποτελέσματα από όλες τις διαιρέσεις και κατατάξαμε κατά σειρά τις διαστάσεις με πρώτες αυτές με την μεγαλύτερη βαθμολογία. Οι διαστάσεις της Κριτικής σκέψης έχουν μέγιστη βαθμολογία το 20 γιατί οι διαστάσεις είναι 10 και η μέγιστη βαθμολογία που δίνουμε σε κάθε διευθυντή είναι το 2.

➤ **Κατάταξη διαστάσεων Μεταγνώσης**

Από τα αποτελέσματα της συνολικής βαθμολογίας για τους διευθυντές διαιρέσαμε το σύνολο που βρήκαμε σε κάθε διάσταση των βασικών δεξιοτήτων με τους 15 διευθυντές. Πήραμε τα αποτελέσματα από όλες τις διαιρέσεις και κατατάξαμε κατά σειρά τις διαστάσεις με πρώτες αυτές με την μεγαλύτερη βαθμολογία. Οι διαστάσεις της Μεταγνώσης έχουν μέγιστη βαθμολογία το 10 γιατί οι διαστάσεις είναι 5 και η μέγιστη βαθμολογία που δίνουμε σε κάθε διευθυντή είναι το 2.

➤ **Κατάταξη διαστάσεων Συνεργασίας**

Από τα αποτελέσματα της συνολικής βαθμολογίας για τους διευθυντές διαιρέσαμε το σύνολο που βρήκαμε σε κάθε διάσταση του των βασικών δεξιοτήτων με τους 15 διευθυντές. Πήραμε τα αποτελέσματα από όλες τις διαιρέσεις και κατατάξαμε κατά σειρά τις διαστάσεις με πρώτες αυτές με την μεγαλύτερη βαθμολογία. Οι διαστάσεις της Συνεργασίας έχουν μέγιστη βαθμολογία το 14 γιατί οι διαστάσεις είναι 7 και η μέγιστη βαθμολογία που δίνουμε σε κάθε διευθυντή είναι το 2.

➤ **Κατάταξη διαστάσεων Προσαρμοστικότητας /Ευελιξίας**



Από τα αποτελέσματα της συνολικής βαθμολογίας για τους διευθυντές διαιρέσαμε το σύνολο που βρήκαμε σε κάθε διάσταση του των βασικών δεξιοτήτων με τους 15 διευθυντές. Πήραμε τα αποτελέσματα από όλες τις διαιρέσεις και κατατάξαμε κατά σειρά τις διαστάσεις με πρώτες αυτές με την μεγαλύτερη βαθμολογία. Οι διαστάσεις της Προσαρμοστικότητας/ Ευελιξίας έχουν μέγιστη βαθμολογία το 8 γιατί οι διαστάσεις είναι 4 και η μέγιστη βαθμολογία που δίνουμε σε κάθε διευθυντή είναι το 2.

➤ **Κατάταξη διαστάσεων Επικοινωνίας**

Από τα αποτελέσματα της συνολικής βαθμολογίας για τους διευθυντές διαιρέσαμε το σύνολο που βρήκαμε σε κάθε διάσταση του των βασικών δεξιοτήτων με τους 15 διευθυντές. Πήραμε τα αποτελέσματα από όλες τις διαιρέσεις και κατατάξαμε κατά σειρά τις διαστάσεις με πρώτες αυτές με την μεγαλύτερη βαθμολογία. Οι διαστάσεις της Επικοινωνίας έχουν μέγιστη βαθμολογία το 10 γιατί οι διαστάσεις είναι 5 και η μέγιστη βαθμολογία που δίνουμε σε κάθε διευθυντή είναι το 2.

➤ **Κατάταξη διαστάσεων Δημιουργικότητας /Καινοτομίας**

Από τα αποτελέσματα της συνολικής βαθμολογίας για τους διευθυντές διαιρέσαμε το σύνολο που βρήκαμε σε κάθε διάσταση του, των βασικών δεξιοτήτων με τους 15 διευθυντές. Πήραμε τα αποτελέσματα από όλες τις διαιρέσεις και κατατάξαμε κατά σειρά τις διαστάσεις με πρώτες αυτές με την μεγαλύτερη βαθμολογία. Οι διαστάσεις της Δημιουργικότητας/ Καινοτομίας έχουν μέγιστη βαθμολογία το 14 γιατί οι διαστάσεις είναι 7 και η μέγιστη βαθμολογία που δίνουμε σε κάθε διευθυντή είναι το 2.

➤ **Κατάταξη διαστάσεων Τεχνολογικού αλφαριθμητισμού**

Από τα αποτελέσματα της συνολικής βαθμολογίας για τους διευθυντές διαιρέσαμε το σύνολο που βρήκαμε σε κάθε διάσταση του, των βασικών δεξιοτήτων με τους 15 διευθυντές. Πήραμε τα αποτελέσματα από όλες τις διαιρέσεις και κατατάξαμε κατά σειρά τις διαστάσεις με πρώτες αυτές με την μεγαλύτερη βαθμολογία. Οι διαστάσεις του Τεχνολογικού αλφαριθμητισμού έχουν μέγιστη βαθμολογία το 12 γιατί οι διαστάσεις είναι 6 και η μέγιστη βαθμολογία που δίνουμε σε κάθε διευθυντή είναι το 2.

➤ **Κατάταξη Οικοδόμηση /Κατασκευή γνώσης**

Από τα αποτελέσματα της συνολικής βαθμολογίας για τους διευθυντές διαιρέσαμε το σύνολο που βρήκαμε σε κάθε διάσταση του, των βασικών δεξιοτήτων με τους 15 διευθυντές. Πήραμε τα αποτελέσματα από όλες τις διαιρέσεις και κατατάξαμε κατά σειρά τις διαστάσεις με πρώτες αυτές με την μεγαλύτερη βαθμολογία. Οι διαστάσεις της Οικοδόμησης/Κατασκευής γνώσης έχουν μέγιστη βαθμολογία το 14 γιατί οι διαστάσεις είναι 7 και η μέγιστη βαθμολογία που δίνουμε σε κάθε διευθυντή είναι το 2.

➤ **Κατάταξη Κοινωνικής/Πολιτιστικής επίγνωσης**

Από τα αποτελέσματα της συνολικής βαθμολογίας για τους διευθυντές διαιρέσαμε το σύνολο που βρήκαμε σε κάθε διάσταση του, των βασικών δεξιοτήτων με τους 15 διευθυντές. Πήραμε τα αποτελέσματα από όλες τις διαιρέσεις και κατατάξαμε κατά σειρά τις διαστάσεις με πρώτες αυτές με την μεγαλύτερη βαθμολογία. Οι διαστάσεις της Κοινωνικής/Πολιτιστικής επίγνωσης έχουν μέγιστη βαθμολογία το 14 γιατί οι διαστάσεις είναι 7 και η μέγιστη βαθμολογία που δίνουμε σε κάθε διευθυντή είναι το 2.

Γ) Προσδιορισμός διαστάσεων των ΤΠΕ με ισχυρή εκπροσώπηση

Προσδιορίσαμε το άθροισμα των βαθμολογιών κάθε διάστασης σε όλα τα υποκείμενα. Στη συνέχεια διατάξαμε τις διαστάσεις με βάση το άθροισμα αυτό. Έχουμε ορίσει το 5% ως το όριο της βαθμολογίας που θεωρείται επαρκής και για όσες βαθμολογίες διαστάσεις σημειώνουν πιο χαμηλές βαθμολογίες θεωρήσαμε πως η διάσταση αυτή δεν εκπροσωπείται.

Από τα αποτελέσματα της συνολικής βαθμολογίας για τους διευθυντές διαιρέσαμε το σύνολο που βρήκαμε σε κάθε διάσταση του, των ΤΠΕ με τους 15 διευθυντές. Πήραμε τα αποτελέσματα από όλες τις διαιρέσεις και κατατάξαμε κατά σειρά τις διαστάσεις με πρώτες αυτές με την μεγαλύτερη βαθμολογία. Οι διαστάσεις των ΤΠΕ έχουν μέγιστη βαθμολογία

το 10 γιατί οι διαστάσεις είναι 5 και η μέγιστη βαθμολογία που δίνουμε σε κάθε διευθυντή είναι το 2.

## 5.4 Υπολογισμός συσχετίσεων

(Ανάμεσα στο βαθμό που οι μετασχηματιστικοί διευθυντές εστιάζουν ρητά στις βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα και στην άποψη των μετασχηματιστικών διευθυντών για την ποιοτική χρήση των ΤΠΕ, ανάμεσα στο βαθμό που ένας διευθυντής είναι μετασχηματιστικός και στην άποψη των μετασχηματιστικών διευθυντών για την ποιοτική χρήση των ΤΠΕ, ανάμεσα στο βαθμό που ένας διευθυντής είναι μετασχηματιστικός και στο βαθμό που αναγνωρίζει κάποια από τις δεξιότητες της ποιοτικής μάθησης)

Η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων μας έγινε με χρήση SPSS (Superior Performance Software System). Πρόκειται για το πιο διαδεδομένο πρόγραμμα για στατιστική ανάλυση δεδομένων. Με αυτό τον τρόπο εξήχθησαν οι στατιστικοί δείκτες και τα απαραίτητα μέτρα για περιγραφή της παρούσας έρευνας. Μέσω του SPSS πραγματοποιήθηκε μια συσχέτιση Spearman για να βρούμε τα correlations(συσχετίσεις) με αξιοπιστία. Χρησιμοποιούμε το Spearman γιατί όταν οι παραμετρικές προϋποθέσεις (δηλαδή η γραμμικότητα, η κανονικότητα και η ύπαρξη ισοδιαστημικής κλίμακας) δεν ικανοποιούνται τότε χρησιμοποιούνται εναλλακτικοί δείκτες για ανίχνευση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών.

Ο Spearman είναι ένας μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης ο οποίος συμβολίζεται με Ps και δείχνει την στατιστική εξάρτηση δύο μεταβλητών. Υπολογίζεται βάζοντας τα δεδομένα σε σειρές με βάση το μέγεθός τους. Το πρόσημο είναι αυτό που εκφράζει το μέγεθος της συμφωνίας ή όχι της σειράς στις δυο μεταβλητές που εξετάζονται.

Αφού είδαμε ότι όλες πληρούνται συνεχίσαμε την διαδικασία εφαρμογής του Spearman για να βρούμε τις σχέσεις που έχουν οι μεταβλητές της συγκεκριμένης έρευνας.

Η συσχέτιση (correlation) είναι μια στατιστική τεχνική που επιτρέπει στον ερευνητή να παρατηρεί δυο μεταβλητές και να προσδιορίζει την σχέση που τους συνδέει. Ο υπολογισμός της συσχέτισης απαιτεί τις μετρήσεις δυο μεταβλητών όπου μας δίνουν την τιμή του συντελεστή συσχέτισης για να δείξει τη σχέση που συνδέει τις δυο μεταβλητές. Για να βρούμε το ζητούμενο της παρούσας εργασίας, τη σχέση δηλαδή των βασικών δεξιοτήτων και της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των ΤΠΕ αντίστοιχα προχωρήσαμε στην συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών.

Σε κάθε περίπτωση υπολογίστηκε η τιμή του  $P(\text{Sig})$  για να καθοριστεί αν έχουμε σημαντικές διαφορές, ορίζοντας το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για κάθε ανάλυση το  $p < 0,05$  με επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Το επίπεδο σημαντικότητας μετρά το συμπέρασμα και κατά πόσο θα είναι εσφαλμένο μελλοντικά Στην παρούσα έρευνα το επίπεδο σημαντικότητας είναι 0,05 το οποίο σημαίνει ότι μακροπρόθεσμα το συγκεκριμένο συμπέρασμα θα είναι εσφαλμένο 5% των φορές. Οι μεταβλητές της παρούσας έρευνας των οποίων υπολογίστηκε η συσχέτιση που έχουν, εμφανίζεται στις γραμμές και τις στήλες των πινάκων που παρατίθενται στα αποτελέσματα της εργασίας μας. Έχουμε σε κάθε συσχέτιση δύο μεταβλητές γι' αυτό και δημιουργείται μια μήτρα συσχέτισης 2X2.

### **Διαγράμματα διασποράς (scatterplots )**

Αφού βρήκαμε ποια στοιχεία παρουσιάζουν και ποια όχι υψηλή συσχέτιση, προχωρήσαμε στη δημιουργία διαγραμμάτων διασποράς για τις συσχετίσεις που εμφανίζουν στατιστική σημαντικότητα με  $p < 0,05$ , τα οποία πρόκειται για γραφικές παραστάσεις δύο ποσοτικών μεταβλητών όπου η μια

μπαίνει στον άξονα X και η άλλη στον άξονα Y. Εξετάστηκαν τα γραφήματα διασποράς για να ελέγξουμε αν ισχύουν οι προϋποθέσεις του Spearman.

Στην συνέχεια, κάναμε έλεγχο των στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων των βασικών δεξιοτήτων με το μετασχηματιστικού ηγέτη με τη δημιουργία διαγραμμάτων διασποράς στα οποία δεν υπήρξαν ενδείξεις μη γραμμικής σχέσης ή έντονα αποκλίνουσες τιμές. Διαπιστώσαμε ότι στα τρία διαγράμματα η διασπορά των σημείων είναι μικρή, πράγμα που μας δείχνει ότι έχουμε υψηλή συσχέτιση. Η ευθεία που δημιουργείται κινείται από κάτω δεξιά προς πάνω αριστερά όπου σημαίνει ότι έχουμε θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών.

## **5.5 Έλεγχος υποθέσεων αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στις βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα και τις διαστάσεις χρήσης των ΤΠΕ**

Για να κάνουμε επαλήθευση ή διάψευση των αρχικών υποθέσεων που διατυπώσαμε χρησιμοποιήσαμε ένα μη παραμετρικό τεστ, το Mann Whitney U. Είδαμε πρώτα αν οι τιμές είναι δίτιμες, αν έχουν τις ίδιες τιμές και ελέγξαμε αν η μεταβλητή είναι διατακτική, τα δείγματα ανεξάρτητα και προσχωρήσαμε στο Mann Whitney U test. Χρησιμοποιήσαμε το συγκεκριμένο τεστ γιατί είδαμε ότι υπάρχουν διαφορές στις μεταβλητές, ότι η κλίμακα είναι ιεραρχική και τα δείγματά μας είναι ανεξάρτητα.

Πρόκειται για ένα μη παραμετρικό έλεγχο της ισότητας δυο μέσων μεταξύ ανεξάρτητων δειγμάτων. Είναι ένας βαθμολογικός έλεγχος που εξετάζει αν το άθροισμα των βαθμών των θέσεων των παρατηρήσεων του ενός δείγματος είναι ίσο με το άθροισμα του άλλου δείγματος αντίστοιχα. Θέλουμε, δηλαδή, να ελέγξουμε αν οι βαθμολογίες των μέσων όρων των βασικών δεξιοτήτων είναι ίσες με τις διαστάσεις των ΤΠΕ, για να μπορέσουμε να διαπιστώσουμε αν υπάρχει σχέση μεταξύ αυτών ή διαφέρουν μεταξύ τους. Αφού πρώτα είδαμε ότι όλες οι προϋποθέσεις που έχει το Mann

Whitney U test πληρούνται τότε ακολουθήσαμε τα βήματα που οδηγούν στην εύρεση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών.

## **5.6 Συσχέτιση βασικών δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα από την ερώτηση 6 και του βαθμού μετασχηματιστικής ηγεσίας**

Τέλος, βρήκαμε τη συσχέτιση των βασικών δεξιοτήτων όπως προκύπτουν από τις αντιλήψεις των διευθυντών μέσα από την ερώτηση 6 που θέσαμε σε σχέση με την μετασχηματιστική ηγεσία: «Σήμερα πολλοί δέχονται ότι τα παιδιά μαθαίνουν στο σχολείο με πολλούς τρόπους, που περιλαμβάνουν και θέατρο, επισκέψεις σε μουσεία, πρότζεκτς κλπ. Ωστόσο σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό η μάθηση να είναι υψηλής ποιότητας. Ποια είναι για εσάς εκείνα τα χαρακτηριστικά της μάθησης των μαθητών που την κάνουν την εμπειρία αυτή να είναι υψηλής ποιότητας; (ή πότε κατά τη γνώμη σας η μάθηση των μαθητών είναι υψηλής ποιότητας;)».

Κάναμε τη συσχέτιση αυτή μέσω του μη παραμετρικού συντελεστή Spearman για να δούμε αν κάνοντας μια πιο σαφή ερώτηση που τους παρακινεί να μιλήσουν για τις βασικές δεξιότητες οι διευθυντές ανταποκρίνονται και μιλούν σε βάθος και όχι επιφανειακά ή να διαπιστώσουμε αν η αντίληψή τους παραμένει ίδια και δεν δίνουν μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για το πώς οδηγούμαστε σε ποιοτικότερη μάθηση. Αφού είδαμε ότι όλες πληρούνται συνεχίσαμε την διαδικασία εφαρμογής του Spearman για να βρούμε τις σχέσεις που έχουν οι μεταβλητές της συγκεκριμένης έρευνας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>**

### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ –ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

#### **6.1 Βαθμολογήσεις των αντιλήψεων των διευθυντών για τις βασικές δεξιότητες, την μετασχηματιστική ηγεσία και τις χρήσεις των ΤΠΕ**

Από τις βαθμολογήσεις που κάναμε στις απαντήσεις των μετασχηματιστικών διευθυντών για να δούμε την αντίληψή τους για τις βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα, την μετασχηματιστική ηγεσία και τις ΤΠΕ προκύπτουν τα ακόλουθα αποτελέσματα.

#### **6.2 Συνολική βαθμολογία των διευθυντών της έρευνας**

##### **6.2.1 Βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα που αναγνωρίζουν οι διευθυντές**

Αφού βρήκαμε τα αποτελέσματα του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach προχωρήσαμε στην συνέχεια στην εύρεση της συνολικής βαθμολογίας των βασικών δεξιοτήτων της παρούσας έρευνας μέσα από την επεξεργασία των οποίων προέκυψαν χαμηλές βαθμολογήσεις. Στον πίνακα 6.1 παραθέτουμε ένα παράδειγμα στο οποίο βρίσκουμε την συνολική βαθμολογία της δεξιότητας του τεχνολογικού αλφαριθμητισμού.

**Πίνακας 6.1. Πίνακας βαθμολόγησης της δεξιότητας του Τεχνολογικού Αλφαριθμητισμού ως προς τις διαστάσεις**

	Προσαρ μ. Δεδομ	Ψηφ. μόρφω ση	Ευελιξί α	Καινο τομία	Αξιολό γηση	Ομα δικό τητα	Συνολο. βαθμολο .Τεχν.Αλ φαβ
1 <sup>ος</sup>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,33	0,33
2 <sup>ος</sup>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,33	0,33
3 <sup>ος</sup>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4 <sup>ος</sup>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
5 <sup>ος</sup>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
6 <sup>ος</sup>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,33	0,33
7 <sup>ος</sup>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,33	0,33	0,67
8 <sup>ος</sup>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,33	1,33
9 <sup>ος</sup>	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	2,00
10 <sup>ος</sup>	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	1,33	3,33
11 <sup>ος</sup>	0,00	0,00	0,00	1,33	0,00	1,33	2,67
12 <sup>ος</sup>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00
13 <sup>ος</sup>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
14 <sup>ος</sup>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
15 <sup>ος</sup>	0,00	1,00	0,00	1,33	0,00	1,33	3,67
St.dev	0	0,26	0,36	0,52	0,09	0,57	
Συνολικ ή βαθμολο γία κάθε διάστασ ης	0,00	1,00	2,00	3,67	0,33	8,67	

Στον πίνακα η μέγιστη βαθμολογία όσο αφορά σε κάθε διάσταση είναι 2 και η μέγιστη βαθμολογία συνολικά είναι 12.Επίσης, κάθε διάσταση μπορεί να πάρει μέγιστο 30. Αν μια διάσταση βαθμολογείται συνολικά λιγότερο από το 5% της μέγιστης βαθμολογίας τότε δεν αντιπροσωπεύεται επαρκώς στο δείγμα μας. Όσες διαστάσεις δηλαδή βλέπουμε να είναι κάτω από 1,5 είναι πολύ μικρές.

Κάναμε τις βαθμολογήσεις για τις 9 βασικές δεξιότητες για την κάθε διάσταση που αυτές έχουν. Οι διαστάσεις προέκυψαν από την θεωρητική διερεύνηση της συγκεκριμένης έρευνας. Οι διευθυντές ως σύνολο συγκέντρωσαν σε όλες τις διαστάσεις των βασικών δεξιοτήτων βαθμολογίες 0 ή 1 δείχνοντάς μας πως η αντίληψή τους για την ποιοτική μάθηση δεν



είναι λεπτομερής καθώς κανένας διευθυντής δεν υποστηρίζει αυτό που λέει επεξηγώντας το, αλλά όλοι κάνουν στην καλύτερη περίπτωση μια απλή αναφορά.

**Πίνακας 6.2 Συνολική βαθμολογία διευθυντών για όλες τις βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα**

Διευθυντές	Κριτική Σκέψη	Μεταγνώση	Συνεργασία	Προσαρμογές/Ευελξία	Επικοινωνία	Δημιουργία/Καινοτομία	Τεχνολογική Αλφαριθμητική	Οικοδόμηση/Κατασκευή Γνώσης	Κοινωνική/Πολιτική Επιγνώση
1 <sup>ος</sup>	0,33	0,00	0,00	0,33	0,33	0,00	0,33	0,33	0,33
2 <sup>ος</sup>	0,33	0,00	0,00	0,33	0,33	0,00	0,33	0,33	0,33
3 <sup>ος</sup>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4 <sup>ος</sup>	0,00	0,00	0,67	0,00	0,67	2,00	0,00	0,00	0,33
5 <sup>ος</sup>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
6 <sup>ος</sup>	0,67	0,33	1,00	0,33	0,33	0,33	0,33	0,33	2,67
7 <sup>ος</sup>	1,00	0,33	1,00	0,33	1,00	0,33	0,67	0,67	0,67
8 <sup>ος</sup>	2,00	0,33	1,33	1,00	1,67	2,33	1,33	2,33	1,33
9 <sup>ος</sup>	0,67	1,00	0,33	0,67	0,67	0,33	2,00	1,00	2,33
10 <sup>ος</sup>	1,33	0,00	0,67	0,67	1,00	0,33	3,33	1,33	2,33
11 <sup>ος</sup>	1,33	0,00	1,00	0,67	1,00	1,33	2,67	1,33	2,33
12 <sup>ος</sup>	1,00	0,33	0,67	0,67	1,00	1,33	1,00	0,33	1,33
13 <sup>ος</sup>	0,33	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,33
14 <sup>ος</sup>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00
15 <sup>ος</sup>	2,33	0,67	1,00	0,67	1,33	2,33	3,67	1,33	1,33
Διαστάσεις	10	5	7	4	5	7	6	7	7

Από το πίνακα 6.2, με μια πρώτη ματιά, διαπιστώνουμε πως οι δεξιότητες που αντιπροσωπεύονται περισσότερο είναι αυτές της Κοινωνικής/Πολιτιστικής επίγνωσης και του Τεχνολογικού αλφαριθμητισμού ενώ η δεξιότητα της Μεταγνώσης είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Θα επανέλθουμε όμως στο ζήτημα της σύγκρισης των διαστάσεων μετά από την λεπτομερή μελέτη των διαστάσεων σε κάθε δεξιότητα.

### **6.2.2 Κατάταξη των διαστάσεων των βασικών δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Μέγιστη βαθμολογία :2)**

Παρουσιάζεται η κατάταξη που έγινε σε όλες τις διαστάσεις των βασικών δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα μέσα από τους πίνακες που δίνουμε στην συνέχεια.

#### **Πίνακας 6.3 Κατάταξη διαστάσεων Κριτικής σκέψης (Μέγιστη βαθμολογία ανά διάσταση:2)**

Συνεργασία	0,378
Χρήση ΤΠΕ	0,200
Ανοιχτός σε νέες ιδέες	0,067
Συγκέντρωση	0,044
Αξιολόγηση	0,022
Ανάλυση	0,022
Αυτογνωσία	0,022
Πειθαρχία	0
Σύνθεση	0
Ερμηνεία	0

Η Συνεργασία και οι ΤΠΕ να είναι οι διαστάσεις που αναφέρονται πιο πολύ από τους διευθυντές. Παρατηρούμε ελάχιστες αναφορές σε εκείνες τις διαστάσεις που κάνουν συγκεκριμένο το νόημα της Κριτικής Σκέψης και της Λύσης Προβλημάτων, εντοπίζοντας επιμέρους στόχους στην ανάπτυξή τους.

**Πίνακας 6.4. Κατάταξη διαστάσεων Μεταγνώσης (Μέγιστη βαθμολογία :2)**

Κριτική σκέψη	0,887
Αυτονομία	0,068
Παρατήρηση	0,022
Αυτορρύθμιση	0,022
Επίλυση προβλημάτων	0

Στην περίπτωση της μεταγνώσης καμιά διάστασή της δεν εκπροσωπείται σε επαρκή βαθμό.

**Πίνακας 6.5. Κατάταξη διαστάσεων Συνεργασίας (Μέγιστη βαθμολογία :2)**

Χρήση ΤΠΕ	0,247
Κοινωνική επίγνωση	0,088
Αλληλεξάρτηση	0,045
Αλληλεπίδραση	0,045
Επίλυση Προβλημάτων	0,045
Κριτική σκέψη	0,022
Επεξεργασία πληροφοριών	0,022

Η χρήση ΤΠΕ συγκεντρώνει μεγαλύτερη βαθμολογία με την Κοινωνική Επίγνωση μόλις και να πλησιάζει στο να είναι σημαντική. Παρατηρούμε ελάχιστες αναφορές σε εκείνες τις διαστάσεις που κάνουν συγκεκριμένο το

νόημα της Συνεργασίας, εντοπίζοντας επιμέρους στόχους, προϋποθέσεις ή χαρακτηριστικά μιας επιτυχημένης Συνεργασίας.

**Πίνακας 6.6. Κατάταξη διαστάσεων Προσαρμοστικότητας /Ευελιξίας (Μέγιστη βαθμολογία :2)**

Συνεργασία	0,333
Κριτική σκέψη	0,047
Διαχείριση αλλαγών	0
Εξισορρόπηση διαφορετικών απόψεων	0

Διαπιστώνουμε ότι μόνο η Συνεργασία εκπροσωπείται ικανοποιητικά. Παρατηρούμε ελάχιστες αναφορές σε εκείνες τις διαστάσεις που κάνουν συγκεκριμένο το νόημα της Προσαρμοστικότητας/ ευελιξίας, εντοπίζοντας επιμέρους στόχους στην ανάπτυξή τους ή προϋποθέσεις.

**Πίνακας 6.7. Κατάταξη διαστάσεων Επικοινωνίας (Μέγιστη βαθμολογία :2)**

Συνεργασία	0,33
Χρήση ΤΠΕ	0,22
Κριτική σκέψη	0,067
Εκμάθηση ξένων γλωσσών	0
Συζήτηση	0

Διαπιστώνουμε ότι μόνο η Συνεργασία και η Χρήση των ΤΠΕ εκπροσωπούνται επαρκώς στο δείγμα μας. Παρατηρούμε ελάχιστες αναφορές σε εκείνες τις διαστάσεις που κάνουν συγκεκριμένο το νόημα της

Επικοινωνίας, εντοπίζοντας επιμέρους στόχους στην ανάπτυξή τους ή προϋποθέσεις.

**Πίνακας 6.8. Κατάταξη διαστάσεων Δημιουργικότητας /καινοτομίας (Μέγιστη βαθμολογία :2)**

Χρήση ΤΠΕ	0,553
Ανάληψη πρωτοβουλιών	0,113
Επίλυση προβλημάτων	0,047
Παραγωγή νέων ιδεών	0
Αυτοπεποίθηση	0
Καταιγισμός ιδεών	0
Ανάπτυξη συζήτησης	0

Μέσα από το πίνακα κατάταξης για την Δημιουργικότητα/Καινοτομία παρατηρούμε ότι εκπροσωπούνται επαρκώς μόνο η Χρήση των ΤΠΕ και η ανάληψη πρωτοβουλιών. Παρατηρούμε ελάχιστες αναφορές σε εκείνες τις διαστάσεις που κάνουν συγκεκριμένο το νόημα της Δημιουργικότητας/Καινοτομίας, εντοπίζοντας επιμέρους στόχους στην ανάπτυξή τους ή προϋποθέσεις.

**Πίνακας 6.9. Κατάταξη διαστάσεων Τεχνολογικού αλφαριθμητισμού(Μέγιστη βαθμολογία :2)**

Ομαδικότητα	0,578
Καινοτομία	0,244
Ευελιξία	0,133
Ψηφιακή μόρφωση	0,067
Αξιολόγηση	0,022
Προσαρμογή στα νέα δεδομένα	0

Διαπιστώθηκε ότι η Ομαδικότητα, η Καινοτομία και η Ευελιξία εκπροσωπούνται. Παρατηρούμε ελάχιστες αναφορές σε κάποιες από τις

διαστάσεις που κάνουν συγκεκριμένο το νόημα του Τεχνολογικού Αλφαριθμητισμού.

**Πίνακας 6.10. Κατάταξη οικοδόμηση /κατασκευή γνώσης (Μέγιστη βαθμολογία :2)**

Συνεργασία	0,578
Δημιουργικότητα	0,022
Ερμηνεία	0,022
Αξιολόγηση	0
Παραγωγή νέων ιδεών	0
Σύνθεση	0
Ανάλυση	0

Η Συνεργασία έχει σημειώσει την πιο υψηλή βαθμολογία από τις διαστάσεις της Οικοδόμησης/ Κατασκευής γνώσης και είναι η μόνη η οποία εκπροσωπείται ικανοποιητικά. Παρατηρούμε ελάχιστες αναφορές σε εκείνες τις διαστάσεις που κάνουν συγκεκριμένο το νόημα της Οικοδόμησης/ Κατασκευής γνώσης, εντοπίζοντας επιμέρους στόχους στην ανάπτυξή τους ή προϋποθέσεις.

**Πίνακας 6.11. Κατάταξη Κοινωνικής/Πολιτιστικής επίγνωσης(Μέγιστη βαθμολογία :2)**

Συνεργασία	0,513
Δημοκρατική συμμετοχή/ισότητα	0,313
Αυτοπεποίθηση	0,155
Αναγνώριση αξιών	0,133
Κριτικό ή δημιουργικό στοχασμό	0,044
Ενσυναίσθηση	0,022
Ενημερωμένοι πολίτες	0

Οι διαστάσεις που έχουν συνδέσει οι διευθυντές με την Κοινωνική/Πολιτιστική επίγνωση πιο έντονα, όπως φαίνεται στο πίνακα

6.11 είναι η Συνεργασία και η Δημοκρατική συμμετοχή και λιγότερο η Αυτοπεποίθηση και η Αναγνώριση αξιών. Παρατηρούμε ότι κάποιες σημαντικές διαστάσεις που κάνουν συγκεκριμένο το νόημα της Κοινωνικής/Πολιτιστικής επίγνωσης απουσιάζουν.

Στην συνέχεια υπολογίσαμε την τελική βαθμολογία των δεξιοτήτων με τον ακόλουθο τρόπο:

Αποφασίσαμε να βάλουμε ως βαθμολογία το άθροισμα των τιμών για εκείνες τις δεξιότητες που ήταν πάνω από 0,1. Με αυτό τον τρόπο μια δεξιότητα παίρνει παραπάνω τιμές μόνο αν έχουν πάρει υψηλή τιμή περισσότερες της μια διαστάσεων ή αν έχει πάρει πολύ μεγάλη τιμή σε μια διάσταση. Δηλαδή όσο περισσότερο και πιο "πλούσια" αντιπροσωπεύεται.

**Πίνακας 6.12 Τελική βαθμολογία των βασικών δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα**

Κοινωνική/Πολιτιστική Επίγνωση	1,1
Τεχνολογικός Αλφαριθμητισμός	0,95
Δημιουργικότητα/Καινοτομία	0,66
Κριτική Σκέψη	0,58
Οικοδόμηση/Κατασκευή γνώσης	0,58
Επικοινωνία	0,55
Προσαρμοστικότητα/Ευελιξία	0,33
Συνεργασία	0,25
Μεταγνώση	0

Όπως φαίνεται αργότερα (Πίνακας 6.15), οι δεξιότητες στις οποίες είδαμε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη μετασχηματιστικότητα είναι η Κριτική Σκέψη, η Οικοδόμηση/Κατασκευή γνώσης και η Επικοινωνία. Διαπιστώνουμε επομένως ότι έχουμε τρεις κατηγορίες δεξιοτήτων του 21ου αιώνα για το δείγμα μας:

α) Αυτές που εκπροσωπούνται καλύτερα και μοιάζει να μην διαφοροποιούνται μεταξύ μετασχηματιστικών διευθυντών και μη μετασχηματιστικών.

β) Αυτές που εκπροσωπούνται κάπως χειρότερα και όπου οι μετασχηματιστικοί διευθυντές μοιάζει να τις λογαριάζουν περισσότερο από τους μη μετασχηματιστικούς.

γ) Αυτές που μοιάζει να αναφέρονται ελάχιστα και χωρίς να υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε μετασχηματιστικούς και μη διευθυντές.

Είναι ενδιαφέρον ότι η Δημιουργικότητα/ Καινοτομία είναι έντονα παρούσα ενώ η Προσαρμοστικότητα/Ευελιξία είναι πολύ λιγότερο, ενώ οι δύο δεξιότητες σαν έννοιες είναι πολύ κοντινές. Θεωρούμε πως η διαφορά οφείλεται στο ότι η Καινοτομία έχει έντονη παρουσία λόγω των ΤΠΕ και δεν έχει να κάνει με την καθ'αυτό Δημιουργικότητα.

Επίσης, η Επικοινωνία μοιάζει να είναι παρούσα στο διπλάσιο βαθμό από τη Συνεργασία, ενώ και αυτές σαν έννοιες θα λέγαμε ότι είναι πολύ κοντινές.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να διευκρινιστεί ότι η Συνεργασία εμφανίζεται με δυο τρόπους: ως συνιστώσα άλλων δεξιοτήτων και ως στόχος καθ'αυτός. Στην περίπτωση που δεν είναι και τόσο παρούσα είναι ως στόχος καθ'αυτός, ενώ είναι έντονα παρούσα σε πολλούς άλλους στόχους ως μέσο.

Τελικά, αυτό που βλέπουμε να υποαντιπροσωπεύεται ιδιαίτερα στο κομμάτι της μάθησης των μαθητών είναι:

α) ο αναστοχασμός

β) η ελεύθερη και δημιουργική δράση των μαθητών



### **6.2.3 Οι διευθυντές του δείγματός μας από τη σκοπιά της μετασχηματιστικής ηγεσίας**

Βαθμολογήσαμε τις απαντήσεις των διευθυντών για την μετασχηματιστική ηγεσία σε όλες τις διαστάσεις που αυτή έχει. Από τις βαθμολογήσεις που κάναμε διαπιστώσαμε πως οι βαθμολογίες που σημείωσαν ήταν 0 ή 1 και κανένας από τους διευθυντές δεν πήρε την μεγαλύτερη βαθμολογία που ορίσαμε να είναι το 2. Βλέπουμε πως οι διευθυντές κάνουν μια απλή αναφορά για τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας αλλά δεν μπαίνουν σε λεπτομέρειες τι επιδιώκουν με την απόκτησή τους.

Η συνολική βαθμολογία των διευθυντών παρουσιάζεται στον Πίνακα 6.13. Στον πίνακα αυτό η μέγιστη βαθμολογία όσο αφορά σε κάθε διάσταση είναι 2 και η μέγιστη βαθμολογία συνολικά είναι 16. Για κάθε διάσταση ορίσαμε το 5% ως το βαθμό που ορίζει μέχρι ποια διάσταση θεωρείται ικανοποιητικός ο βαθμός και όποια είναι κάτω από αυτό που ορίζουμε θεωρούνται πολύ χαμηλές βαθμολογίες ή σχεδόν ανύπαρκτες. Μέσα από την συνολική βαθμολογία όλων των διευθυντών που παρουσιάζουμε στην συνέχεια (πίνακας 6.13) διαπιστώνουμε ότι οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας συγκέντρωσαν:

#### **A) Επαρκείς βαθμολογίες**

Επαρκείς βαθμολογίες έχουν: **η εξατομικευμένη στήριξη, το όραμα, η νοητική παρώθηση, οι κοινοί στόχοι και το παράδειγμα προς μίμηση.**

#### **B) Χαμηλές βαθμολογίες**

Διαπιστώνουμε πως χαμηλές βαθμολογίες έχουν: **η οικοδόμηση κουλτούρας, οι υψηλές προσδοκίες και η αμοιβή**

#### 6.2.4 Κατάταξη των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας των ΤΠΕ

**Πίνακας 6.13. Κατάταξη διαστάσεων μετασχηματιστικής ηγεσίας (Μέγιστη βαθμολόγηση ανά διάσταση: 2)**

Όραμα	0,333
Εξατομικευμένη στήριξη	0,283
Νοητική Παρώθηση	0,217
Κοινοί στόχοι	0,217
Παράδειγμα προς μίμηση	0,183
Υψηλή προσδοκία	0,067
Οικοδόμηση κουλτούρας	0,017
Αμοιβή	0

Όπως φαίνεται στο πίνακα 6.12 οι διαστάσεις που οι διευθυντές θεώρησαν πιο σημαντικές να αναφέρουν είναι το όραμα και η εξατομικευμένη στήριξη. Στην συνέχεια ακολουθούν η νοητική παρώθηση και οι κοινοί στόχοι και το παράδειγμα προς μίμηση. Στην επόμενη βαθμίδα με τις πιο χαμηλές βαθμολογίες βρίσκονται η υψηλή προσδοκία και η οικοδόμηση κουλτούρας. Τελευταία με καμία αναφορά είναι η αμοιβή, μια διάσταση που κανείς δεν σκέφτηκε να υποστηρίξει ότι θα βοηθήσει στο εκπαιδευτικό του έργο. Ίσως βλέπουμε τις τρεις τελευταίες να είναι με την χαμηλότερη βαθμολογία γιατί οι διευθυντές τις θεωρούν ότι αυτόματα γίνονται στο σχολείο και δεν σκέφτηκαν πως πρέπει να τις έχουν ως στόχους στο μυαλό τους.

Αφού βρήκαμε τη σειρά των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας προχωρήσαμε στην εύρεση αντίστοιχα των διαστάσεων των βασικών δεξιοτήτων όπως διαφάνηκαν από τις απαντήσεις των διευθυντών.

Από τα αποτελέσματα της συνολικής βαθμολογίας για τους διευθυντές διαιρέσαμε το σύνολο που βρήκαμε σε κάθε διάσταση του των βασικών δεξιοτήτων με τους 15 διευθυντές, δηλαδή η συνεργασία με  $5,67/15=0,378$  με άριστα το 1. Πήραμε τα αποτελέσματα από όλες τις διαιρέσεις και κατατάξαμε κατά σειρά τις διαστάσεις με πρώτες αυτές με την μεγαλύτερη βαθμολογία που δείχνει πόσο έχουν κατά νου οι διευθυντές τις διαστάσεις με μέγιστη βαθμολογία το 18 γιατί οι διαστάσεις είναι 9 και η μέγιστη βαθμολογία που δίνουμε σε κάθε διευθυντή είναι το 2.

**Πίνακας 6.13 Πίνακας βαθμολόγησης της μετασχηματιστικότητας των διευθυντών ως προς τις διαστάσεις της**

	Εξατ. Στηρ	Κοιν. στος	Όραμ α	Νοητ. Παρ	Οικ οδ.κ ουλτ συρ.	Αμοι βή	Υψ. Προσδ	Παραδ. μιμ	Συνο λ. Βαθ μ. Μετ ασχη μ
1 <sup>ος</sup>	0,25	0	0,25	0	0	0	0	0	0,5
2 <sup>ος</sup>	0,25	0,25	0,5	0	0	0	0	0,25	1,25
3 <sup>ος</sup>	0	0,25	0,5	0,25	0	0	0	0	1
4 <sup>ος</sup>	0	0	0,25	0,25	0	0	0	0	0,5
5 <sup>ος</sup>	0	0,5	0,25	0	0	0	0	0	0,75
6 <sup>ος</sup>	0,25	0,25	0,25	0	0	0	0,25	0	1
7 <sup>ος</sup>	0,25	0,75	0,75	1	0,25	0	0,5	0	3,5
8 <sup>ος</sup>	0,75	0,25	0,25	0,25	0	0	0	0,5	2
9 <sup>ος</sup>	0,25	0	0,25	0	0	0	0	0	0,5
10 <sup>ος</sup>	0,75	0,25	0,25	0,25	0	0	0	0,5	2
11 <sup>ος</sup>	0,5	0,25	0,25	0,25	0	0	0	0,5	1,75
12 <sup>ος</sup>	0,25	0,25	0,25	0,25	0	0	0,25	0	1,25
13 <sup>ος</sup>	0,5	0,25	0,25	0,25	0	0	0	0	1,25
14 <sup>ος</sup>	0,25	0	0,5	0,25	0	0	0	0,25	1,25
15 <sup>ος</sup>	0	0	0,25	0,25	0	0	0	0,75	1,25
Συν. βαθμ κάθε διαστ ασης	4,25	3,25	5	3,25	0,25	0	1	2,75	
St.de v	0,25	0,21	0,16	0,25	0,07	0	0,15	0,26	

Στην συνέχεια παρουσιάζουμε την κατάταξη βαθμολογίας των διαστάσεων των χρήσεων ΤΠΕ.

**Πίνακας 6.14. Κατάταξη διαστάσεων ΤΠΕ (Μέγιστη βαθμολόγηση ανά διάσταση : 2)**

Διερεύνηση γνώσης	0,933
Στοχαστική μάθηση	0,667
Υποστηρίζω το μαθαίνω πράττοντας	0,6
Εργαλείο δόμησης γνώσης	0,533
Κοινωνικό μέσο διαλογικής μάθησης	0,4

Στις διαστάσεις των ΤΠΕ μεγαλύτερη βαθμολογία είχε η διερεύνηση γνώσης και την χαμηλότερη σημείωσε το κοινωνικό μέσο διαλογικής μάθησης, ίσως γιατί οι διευθυντές το συνδέουν πιο πολύ στο να μάθουν οι μαθητές με τη χρήση ΤΠΕ και όχι να αναπτύξουν την ικανότητα να επικοινωνούν, να συζητούν και να ανταλλάσσουν απόψεις μεταξύ τους οι μαθητές στα σύγχρονα σχολεία.

Ωστόσο, έντονη διαφορά με τις προηγούμενες περιπτώσεις είναι η παρουσία όλων των σχετικών διαστάσεων σε κάποιο βαθμό ( καμία δεν πήρε βαθμολογία 0). Και πάλι όμως περισσότερο σε επίπεδο αναφοράς παρά σε επίπεδο ανάπτυξης.

Επίσης, η «διερεύνηση της γνώσης» είναι φανερά διαφοροποιημένη από την αμέσως επόμενη (στοχαστική μάθηση).

### 6.3 Έλεγχος της σχέσης μεταξύ μεταβλητών- Δείκτης Spearman

#### Αποτελέσματα από συσχέτιση μετασχηματιστικής ηγεσίας και βασικών δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα

Από τις συσχετίσεις που κάναμε ανάμεσα στις βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα και την μετασχηματιστική ηγεσία προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα.

#### Πίνακας:6.15 Συσχετίσεις μετασχηματιστικής ηγεσίας και βασικών δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα

	Συσχέτιση	Στατιστική σημαντικότητα (p-value)	Παρουσία στις απαντήσεις των διευθυντών
Κοινωνική/Πολιτιστική Επίγνωση	$r = 0,313$	$0,257 > 0,05$	17,64
Τεχνολογικός Αλφαριθμητισμός	$r = 0,454$	$0,089 > 0,05$	15,66
Κριτική σκέψη	$r = 0,630$	$0,012 < 0,05$	11,32
Δημιουργία/ Καινοτομία	$r = 0,285$	$0,304 > 0,05$	10,64
Επικοινωνία	$r = 0,522$	$0,046 < 0,05$	9,33
Οικοδόμηση/ Κατασκευή γνώσης	$r = 0,539$	$0,038 < 0,05$	9,31
Συνεργασία	$r = 0,500$	$0,058 > 0,05$	8,67
Προσαρμοστικότητα/ Ευελιξία	$r = 0,434$	$0,106 > 0,05$	5,67
Μεταγνώση	$r = 0,086$	$0,762 > 0,05$	2,99

Από το συγκεκριμένο πίνακα διαπιστώσαμε ότι η δεξιότητα της Κριτικής σκέψης, της Επικοινωνίας και της Οικοδόμησης/Κατασκευής γνώσης παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το βαθμό μετασχηματιστικότητας των διευθυντών. Επιπλέον και η δεξιότητα της Συνεργασίας είναι αρκετά κοντά στη στατιστικά σημαντική συσχέτιση αφού έχει  $0,058 > 0,05$ . Οι τρεις πρώτες δεξιότητες είναι πιο έντονα συνδεδεμένες με το μετασχηματιστικό ηγέτη πιθανώς γιατί από παλιά θεωρούνταν από τις πιο βασικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι νέοι άνθρωποι και τις συνέδεαν με τις γνωστικές λειτουργίες των μαθητών που είναι απαραίτητες για την μάθηση των παιδιών.

Επίσης, εδώ βλέπουμε ότι κάποιες δεξιότητες πιθανώς να μην παρουσιάζουν συσχέτιση γιατί κάπου είναι γνωστές σε όλους (Κοινωνική/Πολιτιστική επίγνωση και Τεχνολογικός αλφαριθμητισμός).

Κάποιες πάλι από τις δεξιότητες δεν είναι γνωστές σε όλους και εκεί οι μετασχηματιστικοί διευθυντές μοιάζει να διαφοροποιούνται με εξαίρεση την Δημιουργικότητα /Καινοτομία.

Τέλος, κάποιες δεξιότητες (Προσαρμοστικότητα / Ευελιξία και Μεταγνώση) μοιάζει να είναι εκείνες που κανείς, ούτε και οι μετασχηματιστικοί διευθυντές δεν τις έχουν στο καντράν τους (έστω και επιφανειακά).

### **Συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τις ΤΠΕ**

Ακολούθησε η συσχέτιση μεταξύ μετασχηματιστικού ηγέτη και των ΤΠΕ από την οποία προέκυψε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ των δυο μεταβλητών. Παραθέτουμε το αποτέλεσμα από την συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με ΤΠΕ το οποίο είναι:

Έχουμε  $r=0,658$  και  $p=0,008<0,01$  γι' αυτό υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και των ΤΠΕ.

### **Αποτελέσματα συσχέτισης των βασικών δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα με τις χρήσεις των ΤΠΕ**

Στην συνέχεια κάναμε τις συσχετίσεις ανάμεσα στις βασικές δεξιότητες και στις ΤΠΕ. Διαπιστώθηκε μέσα από τις συσχετίσεις που κάναμε πως καμία από τις βασικές δεξιότητες δεν εμφανίζει συσχέτιση με τις χρήσεις των ΤΠΕ. Ωστόσο φαίνεται πως η Κριτική σκέψη και ο Τεχνολογικός αλφαριθμητισμός πλησιάζουν στην στατιστική σημαντικότητα (0,055 και 0,067 αντίστοιχα).

**Πίνακας 6.16 Συσχέτιση βασικών δεξιοτήτων 21 αιώνα με τις ΤΠΕ**

	Συσχέτιση	Στατιστική σημαντικότητα (p- value)
Κριτική σκέψη	$r=0,505$	$0,055 > 0,05$
Μεταγνώση	$r=0,053$	$0,851 > 0,05$
Συνεργασία	$r=0,199$	$0,477 > 0,05$
Επικοινωνία	$r=0,322$	$0,242 > 0,05$
Δημιουργικότητα/Καινοτομία	$r = 0,380$	$0,162 > 0,05$
Προσαρμοστικότητα/ Ευελιξία	$r = 0,171$	$0,543 > 0,05$
Τεχνολογικός Αλφαριθμητισμός	$r = 0,486$	$0,067 > 0,05$
Οικοδόμηση/ Κατασκευή γνώσης	$r = 0,377$	$0,166 > 0,05$
Κοινωνική/Πολιτιστική επίγνωση	$r=0,404$	$0,135 > 0,05$

#### 6.4 Έλεγχος σχέσης βασικών δεξιοτήτων με τις διαστάσεις των ΤΠΕ μέσω Mann-Whitney U test

Η απουσία συσχέτισης των βασικών δεξιοτήτων μας προκάλεσε έντονο ενδιαφέρον και στη συνέχεια κάναμε υποθέσεις για ποιες από τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα πιστεύουμε ότι είναι εύλογο να έχουν σχέση με τις διαστάσεις των ΤΠΕ.

Προχωρήσαμε στις συσχετίσεις ανάμεσα σε καθεμιά από τις δεξιότητες μάθησης και καθεμιά από τις διαστάσεις της ερώτησης για τις ΤΠΕ για να διαπιστώσουμε αν επαληθεύτηκαν οι αρχικές υποθέσεις που παραθέσαμε στην μεθοδολογία της παρούσας έρευνας.

Για να ελέγξουμε τις υποθέσεις που κάναμε ανάμεσα στις βασικές δεξιότητες και τις διαστάσεις των ΤΠΕ χρησιμοποιήσαμε το Mann Whitney test.

**Υπόθεση 1:** Περιμένουμε όσο κάποιος αναγνωρίζει την δεξιότητα της Μεταγνώσης τόσο να αναγνωρίζει την Τεχνολογία ως υποστήριξη στοχαστικής μάθησης.

Έχουμε  $U=17.000$  και  $p\text{-value}=0,264>0,05$ , άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και η απορρίπτεται.

**Υπόθεση 2:** Περιμένουμε όσο κάποιος αναγνωρίζει την δεξιότητα της Επικοινωνίας τόσο να αναγνωρίζει την δυνατότητα της Τεχνολογίας ως κοινωνική διαλογική μάθηση.

Έχουμε  $U=16.500$  και  $p\text{-value}=0,287>0,05$ , άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και η υπόθεση απορρίπτεται.

**Υπόθεση 3:** Περιμένουμε όσο κάποιος αναγνωρίζει την δεξιότητα της Οικοδόμησης /Κατασκευής τόσο να αναγνωρίζει την δυνατότητα που έχει η Τεχνολογία να υποστηρίζει το μαθαίνω πράττοντας.



Έχουμε  $U=6.000$  και  $p\text{-value}=0,011<0,05$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και η υπόθεση δεν απορρίπτεται.

**Υπόθεση 4:** Περιμένουμε όσο κάποιος αναγνωρίζει την δεξιότητα της Προσαρμοστικότητας/Ευελιξίας τόσο να αναγνωρίζει την δυνατότητα της Τεχνολογίας να υποστηρίζει το μαθαίνω πράττοντας.

Έχουμε  $U=10.500$  και  $p\text{-value}=0,042<0,05$ , άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και η υπόθεση δεν απορρίπτεται.

**Υπόθεση 5:** Περιμένουμε όσο κάποιος αναγνωρίζει την δεξιότητα της Κριτικής σκέψης τόσο να αναγνωρίζει την Τεχνολογία ως εργαλείο δόμησης γνώσης.

Έχουμε  $U=14.000$  και  $p\text{-value}=0,100>0,05$ , άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και η υπόθεση απορρίπτεται.

**Υπόθεση 6:** Περιμένουμε όσο κάποιος αναγνωρίζει την δεξιότητα της Οικοδόμησης/Κατασκευής γνώσης τόσο να αναγνωρίζει δυνατότητα της Τεχνολογίας για την διερεύνηση γνώσης.

Έχουμε  $U=2.000$  και  $p\text{-value}=0,232>0,05$ , άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και η υπόθεση απορρίπτεται.

**Υπόθεση 7:** Περιμένουμε όσο κάποιος αναγνωρίζει την δεξιότητα της Κοινωνικής/Πολιτιστικής επίγνωσης τόσο να αναγνωρίζει την Τεχνολογία ως μέσο για την κοινωνική διαλογική μάθηση.

Έχουμε  $U=14.000$  και  $p\text{ value}=0,170>0,05$ , άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και η υπόθεση απορρίπτεται.

Διαπιστώνουμε μέσα από τον έλεγχο των υποθέσεων ότι μόνο δυο από όλες τις υποθέσεις μας επαληθεύονται: η Προσαρμοστικότητα/Ευελιξία με το μαθαίνω πράττοντας και η Οικοδόμηση/Κατασκευή γνώσης με το μαθαίνω πράττοντας. Φαίνεται πως οι διευθυντές δεν συνδέουν τις δεξιότητες με την συγκεκριμένη διάσταση από τις ΤΠΕ, ίσως γιατί συνδέουν την χρήση των ΤΠΕ με την έκφραση αντιλήψεων των μαθητών μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους στη μάθηση.

Μέσα από τον έλεγχο που κάνουμε, προκύπτει ένα περίεργο αποτέλεσμα. Γιατί η Προσαρμοστικότητα/Ευελιξία δεν ήταν κάτι που αντιπροσωπευόταν ιδιαίτερα στο δείγμα μας.

Το αποτέλεσμα αυτό μας δείχνει την παρουσία μιας μικρής ομάδας που αναγνωρίζει την σημασία της Προσαρμοστικότητας/Ευελιξίας και την βλέπει σε συνδυασμό με τη χρήση των ΤΠΕ στη λογική του «μαθαίνω πράττοντας».

Τέλος, στον έλεγχο των υποθέσεων που κάναμε δεν επαληθεύτηκαν οι υπόλοιπες γιατί θεωρούμε πως οι διευθυντές δεν μπόρεσαν να δώσουν στις απαντήσεις τους κάθε αναφορά με λεπτομέρεια και εστίασαν σε συγκεκριμένα στοιχεία.

## **6.5 Συσχέτιση βασικών δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα από την ερώτηση 6 με το βαθμό μετασχηματιστικότητας**

Στην συνέχεια ελέγξαμε την ερώτηση 6 που κάναμε στους διευθυντές του δείγματος της παρούσας έρευνας για να δούμε τις απόψεις τους σχετικά με τις βασικές δεξιότητες. Κάναμε τις συσχετίσεις ανάμεσα στην ερώτηση 6 που αφορά τις βασικές δεξιότητες και στον μετασχηματιστικό ηγέτη και διαπιστώσαμε πως καμία από αυτές δεν παρουσιάζει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις δυο μεταβλητές. Ωστόσο, μόνο η Οικοδόμηση/Κατασκευή γνώσης φαίνεται να πλησιάζει τη στατιστική σημαντικότητα.

**Πίνακας 6.17** Συσχέτιση βασικών δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα (ερώτηση 6) με μετασχηματιστικό ηγέτη

	Συσχέτιση	Στατιστική σημαντικότητα (p- value)
Κριτική σκέψη	r=0,423	0,116>0,05
Μεταγνώση	r=0,320	0,245>0,05
Συνεργασία	r=0,399	0,140>0,05
Επικοινωνία	r=0,175	0,532>0,05
Δημιουργικότητα/Καινοτομία	r = 0,283	0,306>0,05
Προσαρμοστικότητα/ Ευελιξία	r = 0,213	0,263>0,05
Τεχνολογικός Αλφαριθμητισμός	r = 0,434	0,106>0,05
Οικοδόμηση/ Κατασκευή γνώσης	r = 0,494	0,061>0,05
Κοινωνική/Πολιτιστική επίγνωση	r=0,309	0,263>0,05

Βλέπουμε πως με την ερώτηση 6 που ωθεί τους διευθυντές να δώσουν απαντήσεις για τον μετασχηματιστικό ηγέτη και τις βασικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι βαθμοί συσχέτισης δεν είναι στατιστικά σημαντικοί και δεν παρατηρούμε την διαφοροποίηση που περιμέναμε από τις υπόλοιπες ερωτήσεις.

Πράγμα που σημαίνει ότι με την κατάλληλη «πρόκληση» όλοι απαντούν παρόμοια. Άρα οι μετασχηματιστικοί διευθυντές μπορεί να έχουν μια επιφανειακή κατανόηση αλλά έχουν στο νου τους αρκετές σημαντικές δεξιότητες περισσότερο από τους άλλους.

Η τελική βαθμολογία που προέκυψε στις βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα στην ερώτηση 6 είναι η ακόλουθη:

**Πίνακας 6.14 Τελική βαθμολογία των βασικών δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα (στην ερώτηση 6)**

Κριτική Σκέψη	0,73
Οικοδόμηση/Κατασκευή γνώσης	0,7
Μεταγνώση	0,67
Επικοινωνία	0,6
Τεχνολογικός Αλφαριθμητισμός	0,53
Κοινωνική/Πολιτιστική Επίγνωση	0,43
Δημιουργικότητα/Καινοτομία	0,37
Συνεργασία	0,26
Προσαρμοστικότητα	0,26

Διαπιστώνουμε ότι η Μεταγνώση είναι περισσότερο παρούσα ενώ παραδόξως η Κοινωνική/Πολιτιστική επίγνωση είναι πολύ πιο χαμηλή. Αυτό συμβαίνει ίσως επειδή η Κοινωνική επίγνωση έχει τονιστεί νωρίτερα.

Οι δεξιότητες της Συνεργασίας και της Προσαρμοστικότητας /Ευελιξίας εξακολουθούν να είναι πολύ χαμηλοί στόχοι.

Άρα κάποιοι στόχοι εμφανίζονται τώρα από όλους σημαντικοί (στα λόγια), ενώ για κάποιους υπάρχει πραγματική αντίσταση.

## 6.6 Σύνοψη αποτελεσμάτων

Αρχικά διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των διευθυντών συγκέντρωσε χαμηλή βαθμολογία για τις βασικές δεξιότητες και την μετασχηματιστική ηγεσία. Οι ΤΠΕ στην συνέχεια φάνηκε να αναφέρονται ρητά από όλους σχεδόν τους διευθυντές. Αξιοσημείωτο είναι πως κανείς από τους διευθυντές και στα τρία ζητήματα δεν συγκέντρωσε βαθμολογία 2, δεν επεξηγούσε δηλαδή αυτό που ανέφερε δείχνοντας μια πληρέστερη κατανόηση του ζητήματος.

Από την κατάταξη των βασικών δεξιοτήτων κατά αύξοντα βαθμό, στην πρώτη δεξιότητα της Κριτικής σκέψης διαπιστώθηκε ότι η διάσταση που συνδέεται πιο πολύ από τους διευθυντές με την ανάπτυξή της είναι η συνεργασία ενώ αυτές που δεν τις έχουν καθόλου αναφέρει είναι η

πειθαρχία, η σύνθεση και η ερμηνεία. Στην δεύτερη δεξιότητα, της Μεταγνώσης αναφέρεται η διάσταση της κριτικής σκέψης ενώ για την επίλυση προβλημάτων δεν έγινε καμία αναφορά από τους διευθυντές. Όσο αφορά στη δεξιότητα της Συνεργασίας η διάσταση με την υψηλότερη βαθμολογία είναι αυτή της χρήσης των ΤΠΕ. Οι διαστάσεις της κριτικής σκέψης και της επεξεργασίας πληροφοριών έδειξαν να έχουν ασθενή σχέση με την συγκεκριμένη δεξιότητα. Στην συνέχεια, στην δεξιότητα της Προσαρμοστικότητας/Ευελιξίας όπως είδαμε και στην Συνεργασία υπάρχει κυρίως συσχέτιση με τη χρήση των ΤΠΕ. Μηδενικές βαθμολογίες στην δεξιότητα της Προσαρμοστικότητας / Ευελιξίας συγκέντρωσαν οι διαστάσεις της διαχείρισης αλλαγών και της εξισορρόπησης διαφορετικών απόψεων. Έπειτα, είδαμε την δεξιότητα της Επικοινωνίας στην οποία αναφέρεται πιο έντονα η διάσταση της συνεργασίας ενώ καμία αναφορά δεν έγινε από τους διευθυντές. Στη δεξιότητα της Δημιουργικότητας / Καινοτομίας είδαμε την υψηλότερη βαθμολογία να έχει η χρήση των ΤΠΕ, ενώ τις πιο χαμηλές βαθμολογίες συγκέντρωσαν η παραγωγή νέων ιδεών, η αυτοπεποίθηση, ο καταγιγισμός ιδεών και η ανάπτυξη συζήτησης για τις οποίες δεν έγινε καμία αναφορά από τους διευθυντές. Είδαμε επίσης, στη δεξιότητα του Τεχνολογικού αλφαριθμητισμού να θεωρούν ως την πιο σημαντική της διάσταση την ομαδικότητα, ενώ καμία αναφορά δεν έγινε από τους διευθυντές στη διάσταση της προσαρμογής στα νέα δεδομένα. Ακολουθώντας, στη δεξιότητα της Οικοδόμησης/Κατασκευής γνώσης οι διευθυντές του δείγματος αναφέρουν πιο έντονα την συνεργασία και καμία αναφορά δεν κάνουν για την αλληλεγγύη, την παραγωγή νέων ιδεών, την σύνθεση και την ανάλυση. Στην τελευταία δεξιότητα, της Κοινωνικής/Πολιτιστικής επίγνωσης διαπιστώσαμε ότι σε πρώτη θέση βρίσκεται η διάσταση της συνεργασίας ενώ στην τελευταία για την οποία κανείς από τους διευθυντές δεν έκανε αναφορά είναι οι ενημερωμένοι πολίτες. Όσον αφορά το δεύτερο ζητούμενο της εργασίας, την μετασχηματιστική ηγεσία οι διευθυντές την συνέδεαν πιο πολύ με το όραμα ενώ καμία σύνδεση δεν έγινε με την αμοιβή. Τέλος, μέσα από την κατάταξη των διαστάσεων των ΤΠΕ που αποτελεί το τρίτο ζητούμενο της εργασίας, διαπιστώσαμε ότι στη διερεύνηση γνώσης

αναφέρεται έντονα στην απόκτηση των ΤΠΕ ενώ μικρή αναφορά γίνεται στο κοινωνικό μέσο διαλογικής μάθησης.

Μετά την ιεράρχηση των διαστάσεων που κάναμε, ακολούθησε η διερεύνηση της σχέσης που έχουν οι μεταβλητές μεταξύ τους οι οποίες είναι οι βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα, τη μετασχηματιστική ηγεσία και οι ΤΠΕ. Στην συνέχεια κάναμε συσχετίσεις για να δούμε το βαθμό που συνδέονται. Από τα αποτελέσματα της συσχέτισης των βασικών δεξιοτήτων με τη μετασχηματιστική ηγεσία αναδείχθηκε ότι από αυτές θετική σχέση έχουν η Κριτική σκέψη, η Επικοινωνία και η Οικοδόμηση/Κατασκευή γνώσης με την μετασχηματιστική ηγεσία. Στην δεύτερη συσχέτιση που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα στις ΤΠΕ και τη μετασχηματιστική ηγεσία διαπιστώσαμε ότι υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στις δυο μεταβλητές. Αρνητική συσχέτιση φάνηκε να παρουσιάζει η τρίτη συσχέτιση ανάμεσα στις βασικές δεξιότητες και τις ΤΠΕ. Στην συνέχεια για να ελέγξουμε την ύπαρξη σχέσης μεταξύ των βασικών δεξιοτήτων και των διαστάσεων των ΤΠΕ κάναμε την επαλήθευση των αρχικών υποθέσεων που εξ αρχής είχαμε θέσει. Διαπιστώσαμε ότι η Οικοδόμηση/Κατασκευή γνώσης και η Προσαρμοστικότητα/Ευελιξία έχουν θετική σχέση με μία διάσταση των ΤΠΕ η οποία είναι το «υποστηρίζει το μαθαίνω πράττοντας». Στην τελευταία συσχέτιση που κάναμε ανάμεσα στην ερώτηση 6 για τις βασικές δεξιότητες και τη μετασχηματιστική ηγεσία αναδείχθηκε ότι δεν υπάρχει θετική σχέση μεταξύ τους παρά το γεγονός ότι με την συγκεκριμένη ερώτηση ωθούσαμε τους διευθυντές να αναφέρουν και να δείξουν ότι έχουν μια υψηλότερη αντίληψη για τα συγκεκριμένα στοιχεία.

## ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει διευθυντές σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη περιφέρεια Θεσσαλίας (Τρίκαλα, Καρδίτσα, Λάρισα, Βόλος). Η έρευνά μας περιορίστηκε μόνο σε διευθυντές των συγκεκριμένων νομών. Ως εκ τούτου τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν για όλους τους διευθυντές Πρωτοβάθμιας

Εκπαίδευσης. Επίσης, δεν διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολείων για την επιρροή της ηγεσίας στη μάθηση ή άλλων μελών της εκπαίδευσης που εμπλέκονται άμεσα στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Δεν παύουν όμως να αποτελούν ισχυρή ένδειξη για το θεσμικό, λειτουργικό και παιδαγωγικό ρόλο του διευθυντή στη μάθηση των παιδιών, μιας και τα σχολεία όλων των περιοχών της Ελλάδας παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά ως προς τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>**

### **ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Η έρευνα αυτή είχε ως βασικό στόχο την διερεύνηση της αντίληψης των μετασχηματιστικών διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Περιφέρεια Θεσσαλίας όσο αφορά στην υψηλή ποιότητα της μάθησης και τη σχέση της με τις χρήσεις των ΤΠΕ στην μάθηση που διακρίνουν οι διευθυντές.

#### **Αντίληψη των μετασχηματιστικών διευθυντών του δείγματός μας για την μάθηση υψηλής ποιότητας**

Η ανάγκη της βελτίωσης των βασικών δεξιοτήτων με τις οποίες πρέπει να αποφοιτούν οι μαθητές από τα σύγχρονα σχολεία κατέστη σημαντική το 21<sup>ο</sup> αιώνα. Στην ανάπτυξη αυτών των βασικών δεξιοτήτων θα βοηθήσει ο ρόλος που διαδραματίζουν οι ηγέτες των σχολείων αφού η μάθηση των παιδιών αποτελεί βασική προτεραιότητα για αυτούς (Stoll, Fink & Earl, 2003).

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων που κάναμε και τη σύνδεση με τα θεωρητικά δεδομένα της έρευνας προέκυψε ότι οι μετασχηματιστικοί

διευθυντές που επιλέχθηκαν δεν έδειξαν να έχουν μια σε βάθος κατανόηση της υψηλής ποιότητας μάθησης και του τρόπου με τον οποίο θα επιτευχθεί στα σχολεία τους. Η πλειοψηφία των διευθυντών έκανε μια απλή αναφορά σε κάποιες μόνο από τις βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Συγκεκριμένα διαπιστώσαμε ότι, από τις βασικές δεξιότητες, αυτές που εκπροσωπούνται καλύτερα είναι οι δεξιότητες της Κοινωνικής / Πολιτιστικής επίγνωσης, του Τεχνολογικού αλφαριθμητισμού και της Δημιουργικότητας / Καινοτομίας, ενώ η Συνεργασία, αν και δεν παρουσιάζεται ως άμεσος στόχος, έχει έντονη παρουσία ως μέσο που υποστηρίζει άλλες δεξιότητες. Σε μικρότερο βαθμό εκπροσωπούνται η δεξιότητα της Κριτικής σκέψης, της Οικοδόμησης / Κατασκευής γνώσης και η Επικοινωνία. Τέλος, υποεκπροσωπούνται η Προσαρμοστικότητα / Ευελιξία, η Συνεργασία ως αμιγής στόχος και η Μεταγνώση.

Ένα ενδιαφέρον αποτέλεσμα είναι ότι η δεξιότητα της Δημιουργικότητας / Καινοτομίας έχει έντονη παρουσία στο λόγο των μετασχηματιστικών διευθυντών σε σύγκριση με τη δεξιότητα της Προσαρμοστικότητας / Ευελιξίας παρόλο που πρόκειται για δύο έννοιες οι οποίες είναι πολύ κοντινές όπως είδαμε στην θεωρητική διερεύνηση. Πιστεύουμε ότι η Καινοτομία παρουσιάζει την διαφορά αυτή λόγω της ύπαρξης των ΤΠΕ στις διαστάσεις της, και της έντονης προώθησης της χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση στον δημόσιο και εκπαιδευτικό λόγο.

Επίσης, έντονη διαφορά παρατηρείται ανάμεσα στην δεξιότητα της Επικοινωνίας που εκπροσωπείται στο διπλάσιο βαθμό από ότι η δεξιότητα της Συνεργασίας αν και πρόκειται επίσης για δυο πολύ κοντινές έννοιες. Αυτό προκύπτει γιατί η δεξιότητα της Επικοινωνίας τείνει σημασιολογικά προς το «γνωριμία με τον άλλο» που τονίζεται στα σχολεία μας.

Οι υποαντιπροσωπευόμενες δεξιότητες δείχνουν ότι ο αναστοχασμός και η ελεύθερη στοχοθετημένη από τους ίδιους, δημιουργική δράση των μαθητών δεν αποτελούν κεντρική μέριμνα ακόμα και μετασχηματιστικών διευθυντών. Ωστόσο είναι κεντρικής σημασίας για σχολεία που δεν επιθυμούν μια επιφανειακή γνώση για τους μαθητές τους (Andrew J. Rotherham & Daniel Willingham, 2009).



Όσο αφορά στο βαθμό στον οποίο τα μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά ενός διευθυντή συνδέονται με την αναγνώριση των χαρακτηριστικών της ποιοτικής μάθησης, διαπιστώσαμε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις όσο αφορά στην Κριτική σκέψη και Επίλυση προβλημάτων, την Επικοινωνία και την Οικοδόμηση/Κατασκευή γνώσης.

Οι μετασχηματιστικοί διευθυντές παρουσιάζονται πιο ενήμεροι για την σημασία της Κριτικής σκέψης-Επίλυσης προβλημάτων, η οποία έχει υποστηριχθεί πως αποτελεί μια από τις απαραίτητες δεξιότητες που τα σχολεία πρέπει να αναπτύξουν στους μαθητές (Pace & Middendorf, 2004). Η ανάπτυξη της Κριτικής σκέψης θα υποστηριχθεί αν τόσο οι μετασχηματιστικοί διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί επιτρέψουν την συζήτηση και ενθαρρύνουν την ελεύθερη διαδικασία σκέψης στους μαθητές (Arend, 2009).

Εκτός από τη Κριτική σκέψη είδαμε υψηλή συσχέτιση να εμφανίζει και η δεξιότητα της Επικοινωνίας με το μετασχηματιστικό ηγέτη. Μέσω της Επικοινωνίας τα μέλη του σχολείου μαζί με τον διευθυντή ενοποιούνται θέτοντας κοινούς στόχους και κίνητρα (Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007). Η ειλικρινής επικοινωνία οδηγεί στην καλύτερη οργάνωση και στο συλλογικό προγραμματισμό από τα μέλη του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2003). Όταν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μαζί με τους μαθητές αντιμετωπίζονται ως ισότιμοι συνομιλητές αναπτύσσεται η διαπροσωπική επικοινωνία η οποία τους οδηγεί στο κοινό προγραμματισμό και την κοινή δράση στα σύγχρονα σχολεία (Μπρούζος, 2009).

Επίσης, η δεξιότητα της Οικοδόμησης /Κατασκευής γνώσης έδειξε να έχει υψηλή συσχέτιση με τη μετασχηματιστική ηγεσία. Για το χτίσιμο της γνώσης χρειάζεται ένας μετασχηματιστικός διευθυντής που να προωθεί καινοτόμα προγράμματα και μεθόδους τα οποία διευρύνουν τις γνωστικές λειτουργίες των ατόμων. Η μετασχηματιστική ηγεσία δείχνει να επηρεάζει τη διδασκαλία, τον προγραμματισμό της και τα μαθητικά αποτελέσματα στα σύγχρονα σχολεία (Leithwood&Jantzi, 2006).

Από την άλλη μεριά η μετασχηματιστική ηγεσία δεν είχε θετική συσχέτιση με τις υπόλοιπες δεξιότητες, της Μεταγνώσης, της Συνεργασίας,

της Κοινωνικής/Πολιτιστικής επίγνωσης, του Τεχνολογικού αλφαριθμητισμού, δεξιότητες οι οποίες είναι πολύ σημαντικές για την ανάπτυξη της ποιότητας της μάθησης. Από την ανάλυση που κάναμε όμως πιστεύουμε ότι οι μεν Κοινωνική Επίγνωση, Τεχνολογικός αλφαριθμητισμός και Δημιουργικότητα/Καινοτομία είναι μάλλον αναγνωριζόμενες ως σημαντικές από όλους, μετασχηματιστικούς και μη διευθυντές, η Προσαρμοστικότητα/Ευελιξία, η Συνεργασία και η Μεταγνώση μοιάζει να μην εμφανίζονται στο όραμα των μετασχηματιστικών διευθυντών για τη μάθηση στο σχολείο τους.

Έρευνες έδειξαν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες έχουν άμεση επιρροή στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και την επίτευξη της ανάπτυξης των βασικών δεξιοτήτων από τους μαθητές (Harns & Day, 2003, Leithwood & Jantzi, 2000). Ωστόσο συνολικά φαίνεται να έχουμε ενδείξεις ότι οι περισσότεροι διευθυντές δεν γνωρίζουν πως θα πετύχουν την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων στους μαθητές και δεν ακολουθούν κάποια μέθοδο ή στρατηγική που θα τους οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας υψηλότερης κατανόησης της μάθησης στα σχολεία. Αν οι μετασχηματιστικοί διευθυντές επιδιώκουν οι μαθητές να αποκτήσουν τις βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα, είναι βασικό κομμάτι πρώτα οι ίδιοι να γνωρίζουν πως προσεγγίζεται και υλοποιείται στα σχολεία η απόκτηση αυτών (Andrew J. Rotherham, 2008).

Όσο αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών είναι σπουδαία η πρόκληση στο τρόπο που θα διδάξουμε τις βασικές δεξιότητες. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες πρέπει να γνωρίζουν πώς μπορούν να διδαχθούν αποτελεσματικά οι βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα αφού πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι οι δάσκαλοι δεν χρησιμοποιούν τις κατάλληλες πρακτικές για την ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2005). Σημαντικό κομμάτι στην απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα στα σχολεία εκτός από τον ανασχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος αποτελεί η επιμόρφωση που ο κάθε διευθυντής έχει. Μέσα από έρευνες έχει αναδειχθεί ότι η έλλειψη κατάρτισης των διευθυντών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και σε θέματα

αποτελεσματικότητας της μάθησης στα σύγχρονα σχολεία είναι έντονη (Saitis & Eliophotou, 2004).

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, πως οι μετασχηματιστικοί διευθυντές για να πετύχουν μια υψηλότερη κατανόηση της μάθησης χρειάζονται μια πιο ισχυρή εκπαίδευση που να ακολουθεί ένα συγκεκριμένο σχέδιο μαθημάτων το οποίο ασχολείται με τις υψηλές απαιτήσεις γνώσεων του 21<sup>ου</sup> αιώνα και τη χρήση κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας στα σχολεία που θα επικεντρώνονται στους μαθητές. Η πρόοδος θα σημειωθεί μόνο αν δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στις προκλήσεις που συνδέονται με την πραγματική βελτίωση τόσο της διδασκαλίας όσο και της μάθησης των παιδιών. Στόχος των σχολείων να γίνει η ανάπτυξη της προσωπικότητας του κάθε μαθητή και η απόκτηση των γνώσεων που απαιτεί η συνεχώς εξελισσόμενη κοινωνία που ζούμε. Όλες αυτές οι αλλαγές πρέπει να ξεκινήσουν από το Δημοτικό όπου τότε χτίζονται οι πρώτες βάσεις των γνώσεων των μαθητών και της ανάπτυξης των βασικών τους δεξιοτήτων. Όπως επισημάνθηκε στην βιβλιογραφία της παρούσας εργασίας αυτές είναι οι αλλαγές που αποτελούν τους κεντρικούς στόχους που έθεσε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θέλοντας να αλλάξει τα παιδαγωγικά δεδομένα.

**Τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως διαφάνηκαν στην βιβλιογραφική ανασκόπηση της εργασίας, τα οποία παρουσίασαν οι ηγέτες των σχολικών μονάδων.**

Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια έντονα τον εκπαιδευτικό τομέα λόγω της ταχύτατης εξέλιξης της κοινωνίας με την οποία πρέπει να συμβαδίζει. Οι αλλαγές που μεταβάλλουν τις ανάγκες της δημόσιας εκπαίδευσης απαιτούν διευθυντές που δεν είναι απλοί διαχειριστές μιας σχολικής μονάδας αλλά ηγέτες οι οποίοι έχουν συγκεκριμένους στόχους και επιδιώκουν την αποτελεσματικότητα στους οργανισμούς τους. Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει σημαντική επίδραση στους μαθητές και στη μάθηση τους (Waters, Marzano, & McNulty, 2003).

Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης μπορεί να πάει σε ένα σχολικό οργανισμό και να δημιουργήσει θεμελιακή αλλαγή. Στο σχολείο ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι σημαντικό να ξυπνά στα υπόλοιπα μέλη τη θέληση της οργάνωσης και του κοινού οράματος θέτοντας υψηλούς στόχους από την αρχή. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δεν θέλουν μόνο να βελτιώσουν την απόδοση στα σχολεία αλλά και την ανάπτυξη τους, όπως είναι τα κίνητρα, οι στάσεις και οι ικανότητες των ατόμων. Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας έχει στόχο να αλλάξει το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του.

Από τις απαντήσεις των διευθυντών του δείγματος διαφάνηκαν τα περισσότερα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας όπως τα έχουμε ορίσει σύμφωνα με την θεωρητική διερεύνηση της εργασίας μας. Μεγαλύτερη επίδοση στις διαστάσεις του μετασχηματιστικού ηγέτη σημείωσαν: το όραμα, η εξατομικευμένη στήριξη, η νοητική παρώθηση, οι κοινοί στόχοι και το παράδειγμα προς μίμηση.

Τα δύο χαρακτηριστικά με την υψηλότερη βαθμολογία είναι η εξατομικευμένη στήριξη και το όραμα. Στα σχολεία ο μετασχηματιστικός ηγέτης ακούει τους συνεργάτες του, τους συμβουλεύει, τους καθοδηγεί, έχοντας διαφορετική συμπεριφορά προς τον καθένα ανάλογα με τις γνώσεις, τις κλίσεις και τις εμπειρίες που τους διακρίνουν (Shin & Zhou, 2003). Επίσης, το όραμα έχει το μεγαλύτερο σύνολο ως διάσταση κάτι το οποίο είναι εύλογο για την ύπαρξη μετασχηματιστικών διευθυντών. Ο Senior & Fleming (2006) θεωρούν την μετασχηματιστική ηγεσία ως παράγοντα-κλειδί για την ανάπτυξη οράματος στο σχολείο. Τα οράματα για να έχουν θετικά αποτελέσματα στον εκπαιδευτικό οργανισμό πρέπει να κοινοποιηθούν σωστά και να επιτρέπουν την οργάνωση αλλά και τον συντονισμό των δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν (Hoy & Miskel, 1996).

Μικρότερη βαθμολογία έχουν στόχοι που αφορούν στο να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς να δείξουν πιο έντονο ενδιαφέρον, να γνωρίζουν και να αποδέχονται τους σκοπούς και την αποστολή της ομάδας επιφέροντας θετικά αποτελέσματα στον οργανισμό (Bass, 1990). Ωστόσο, πέρα από την θέσπιση κοινών στόχων, σημαντική αναφορά έγινε και στην νοητική παρώθηση από τους διευθυντές. Σύμφωνα με τον Γουλαρά (2014) οι

μετασχηματιστικοί διευθυντές πέρα από το να εισάγουν αλλαγές στα σχολεία είναι σημαντικό να παρέχουν διανοητικά ερεθίσματα στους μαθητές τους για να αποκτήσουν την δυνατότητα επίγνωσης ορισμένων προβλημάτων τα οποία θα αντιμετωπίσουν με νέες προοπτικές .

Οι διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας που παρουσίασαν πολύ χαμηλή βαθμολογία ήταν η οικοδόμηση κουλτούρας, η αμοιβή και οι υψηλές προσδοκίες. Πρόκειται για ιδιαίτερα σημαντικές διαστάσεις που πολλοί ερευνητές επισήμαναν την αναγκαιότητά τους στο σχολικό οργανισμό (Mahalinga Shiva & Suar, 2012, Brown, 2013). Ιδιαίτερα ο τομέας της αμοιβής έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές για την χρησιμότητά του στη βελτίωση της μάθησης. Η χαμηλή βαθμολογία που σημειώνει στην παρούσα έρευνα ενισχύει την άποψη ότι πολλοί διευθυντές πιστεύουν ότι τα θετικά αποτελέσματα θα έρθουν με την έμπνευση και την ενθάρρυνση και όχι με τις συναλλαγές, την ανταμοιβή και την τιμωρία αλλά επηρεάζοντας τα κίνητρα των μαθητών και παροτρύνοντάς τους στην επιδίωξη των στόχων που θέτουμε (Shelland & Swanson, 2000).

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες υποστηρίζεται πως πρέπει να γνωρίζουν για τη δια βίου μάθηση και τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα, να τις προάγουν και να φροντίζουν να αναπτυχθούν στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους. Η επιδιωκόμενη ανάπτυξη θα πραγματοποιηθεί αν οι ίδιοι γνωρίζουν καλά τι επιθυμούν από το σχολικό οργανισμό και με ποιο τρόπο θα πετύχουν την βελτίωση της μάθησης. Όσο η μάθηση που λαμβάνουν είναι συνεχής, τόσο πιο έντονη θα είναι η δική τους συμμετοχή στην απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα και των ΤΠΕ από τα παιδιά, εμπνέοντας τα υπόλοιπα μέλη του σχολικού οργανισμού να τους ακολουθήσουν (Senge, 2013).

Συμπεραίνουμε από την συνολική παρουσίαση των αποτελεσμάτων πως οι μετασχηματιστικοί ηγέτες της έρευνάς μας εμφανίζουν κάποια χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας αλλά ότι υπάρχουν και σημαντικές ελλείψεις ιδιαίτερα σε διαστάσεις που είναι πολύ σημαντικές για την ταυτότητα του σχολείου, όπως η οικοδόμηση κουλτούρας και οι υψηλές προσδοκίες. Οι παράγοντες αυτοί είναι επίσης συνδεδεμένοι με την διατήρηση της υψηλής αποτελεσματικότητας του σχολείου και μετά την

αλλαγή του διευθυντή του. Αν εφαρμόζονται μια ή περισσότερες διαστάσεις αλλά αγνοούνται οι υπόλοιπες δεν θα πετύχουμε την ανάπτυξη που επιθυμούμε (Leithwood, 1994). Επίσης ακόμα και στην περίπτωση των διαστάσεων που εκπροσωπούνται στις απαντήσεις του δείγματός μας, η βαθμολογία είναι χαμηλή. Βέβαια, είναι δύσκολο να επιτευχθούν όλες οι διαστάσεις μαζί γιατί κάθε μία απαρτίζεται από τις δικές της πρακτικές. Ωστόσο, είναι σημαντικό να γνωρίζουν πότε και ποιες από αυτές θα χρησιμοποιηθούν κάθε φορά όταν κρίνεται απαραίτητο για την υψηλότερη κατανόηση της μάθησης στα σχολεία.

Όσο αφορά τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι βασικό στοιχείο η εστίαση στην απόκτηση των διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας από τους διευθυντές τους οι οποίοι θα επιφέρουν την βελτίωση της μάθησης στα σχολεία. Τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει ακόμα να μεριμνήσουν για την αξιολόγηση των διευθυντών, την ανάπτυξη των ηγετικών ικανοτήτων και πρακτικών, την ευθυγράμμιση θεωρίας και πράξης και την εξειδικευμένη κατάρτιση που οι μετασχηματιστικοί διευθυντές πρέπει να αποκτήσουν (Quinetal, 2015). Αν πραγματοποιηθούν οι αλλαγές αυτές στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς με την συνεχή υποστήριξη και ενημέρωση των ηγετών τότε θα έχουμε αποτελεσματικά περιβάλλοντα τόσο για τους μαθητές και όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

### **Αντίληψη των μετασχηματιστικών διευθυντών για τις ΤΠΕ και την αξιοποίησή τους για την βελτίωση της μάθησης**

Στην σύγχρονη εποχή της ανάπτυξης της τεχνολογίας και της παγκοσμιοποιημένης πληροφορίας η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μείνει στατική χωρίς να ενσωματώσει τις ΤΠΕ στην καθημερινή της πράξη. Επιθυμούμε το παραδοσιακό-γραφειοκρατικό σχολείο να μετασχηματιστεί σε ένα σχολείο ψηφιακό, ευέλικτο και προσαρμοσμένο στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης.

Οι ΤΠΕ έχουν καταλάβει τις τελευταίες δεκαετίες σημαντική θέση στα εκπαιδευτικά συστήματα γι' αυτό κρίνεται αναγκαία η διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών και η εφαρμογή στρατηγικών στα σχολεία, έχοντας ως στόχο με την σωστή χρήση και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της ποιοτικής μάθησης (Λαφατζή, 2005). Η κατάλληλη ένταξή τους θεωρείται ότι θα συμβάλλει στην ενίσχυση της μάθησης των μαθητών και θα τους προετοιμάσει να ζήσουν, να μάθουν και να εργαστούν σε μια κοινωνία που συνεχώς εξελίσσεται (Prensky, 2004).

Διαπιστώσαμε ότι στην περίπτωση των ΤΠΕ υπάρχει σαφώς ανώτερη εκπροσώπηση των διαστάσεων της ποιοτικής χρήσης τους σε σχέση με τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα και ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση αυτής της εκπροσώπησης με τον βαθμό μετασχηματιστικότητας των διευθυντών. Ωστόσο η σχετική βαθμολόγηση για κάθε διάσταση είναι χαμηλή, γεγονός που σημαίνει επιφανειακή μάλλον παρά σε βάθος κατανόησή τους. Ωστόσο οι ΤΠΕ πέρα από αυτοτελές μάθημα αποτελεί απαραίτητο εργαλείο για την διεξαγωγή των υπόλοιπων μαθημάτων και την απόκτηση δεξιοτήτων από τους μαθητές (Sparks, 1998) και η ποιοτική ένταξή τους είναι ζητούμενο στα σημερινά σχολεία.

Όσο αφορά στη σχετική βαθμολόγηση των διαστάσεων, η διάσταση της τεχνολογίας ως διερεύνησης γνώσης είναι αυτή που αντιπροσωπεύτηκε πιο πολύ στο δείγμα μας. Ακολουθούν η στοχαστική μάθηση, το υποστηρίζω το μαθαίνω πράττοντας και οι ΤΠΕ ως εργαλείο δόμησης γνώσης. Τέλος, η διάσταση με την μικρότερη βαθμολογία είναι οι ΤΠΕ ως κοινωνικό μέσο διαλογικής μάθησης για το οποίο φάνηκε πως οι διευθυντές έκαναν μια μικρή αναφορά.

Η διάσταση της τεχνολογίας ως όχημα πληροφοριών για την διερεύνηση της γνώσης είναι λογικό να σημειώνει την υψηλότερη βαθμολογία γιατί οι διευθυντές έχουν έντονα συνδεδεμένα τις ΤΠΕ ως μέσο που βοηθά στην εύρεση πληροφοριών και απόψεων. Από την άλλη η διάσταση της τεχνολογίας ως κοινωνικό μέσο διαλογικής μάθησης έχει την μικρότερη βαθμολογία γιατί οι διευθυντές δεν θεωρούν πως οι ΤΠΕ θα βοηθήσουν τους μαθητές τόσο στην ανάπτυξη της συνεργασίας και στην ανάπτυξη συζήτησης, διαλόγου όσο η πραγματοποίησή τους από κοντά.

Στην παρούσα έρευνα δεν βλέπουμε οι διευθυντές να επεξηγούν τον τρόπο που θα βοηθήσουν οι ΤΠΕ στη μάθηση αφού κανείς δεν πήρε βαθμολογία 2, η οποία αφορά την λεπτομερή περιγραφή των όσων αναφέρουν. Οι διευθυντές φαίνεται να γνωρίζουν τις ΤΠΕ και τα χαρακτηριστικά τους ως καινοτομία που έχει εμφανιστεί στο σύγχρονο σχολείο και οφείλουν τα μέλη του να την γνωρίζουν και να την ακολουθούν.

Η επιτυχία της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στα σχολεία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους ηγέτες των σχολείων και την υποστήριξη αυτών στις απαιτούμενες αλλαγές (Sherry, 2003). Οι διευθυντές των σχολείων έχουν μεγάλη ευθύνη για την εφαρμογή της σχολικής αλλαγής και αποτελούν βασικό παράγοντα που επηρεάζει την επιτυχή ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα σχολεία. Οι αλλαγές θα γίνουν αν οι διευθυντές νοιάζονται πραγματικά για τη σωστή αξιοποίηση των ΤΠΕ και φροντίζουν για την παροχή συνεχούς στήριξης στο προσωπικό σε κάθε στάδιο της αλλαγής (Willmore & Betz, 2000).

Έρευνες που διεξήχθησαν τα τελευταία χρόνια ανέδειξαν ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας (Brooks-Young, 2002, Ross, 2001, McGraw & Burdette, 2001). Η άποψη αυτή ενισχύεται από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, από τα οποία προέκυψε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται θετικά με την ποιοτική χρήση των ΤΠΕ στη μάθηση. Η ύπαρξη ουσιαστικών γνώσεων από τους διευθυντές και οι θετικές στάσεις για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα σχολεία αποτελούν σημαντικές προϋποθέσεις για την επιτυχή αξιοποίησή τους στην μαθησιακή διαδικασία. Οι διευθυντές πέρα από το ενδιαφέρον για την απαραίτητη τεχνολογική στήριξη και υποδομή πρέπει να μεριμνούν για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών σχετικά με τις ΤΠΕ με σκοπό να βελτιώσουν την καθημερινή διδακτική πρακτική στα σχολεία τους. Είναι σημαντικό οι διευθυντές να θέτουν ένα συλλογικό όραμα από την αρχή για τις ΤΠΕ. Στόχος τους είναι να το πετύχουν μέσα από συλλογικές δράσεις και ενέργειες που θα ακολουθήσουν με στόχο να αναβαθμίσουν την σχολική μονάδα και να βελτιώσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Tondeur, Keer & et all., 2008).



Η σημερινή πρόκληση είναι οι διευθυντές να αποκτούν ενεργό ρόλο ακολουθώντας καινούργιες και αποτελεσματικές στρατηγικές για να πετύχουν την ποιοτική μάθηση (Allen & Cherry, 2000). Αυτή η έλλειψη εστίασης από τους διευθυντές στον τρόπο που θα φτάσουν στην ουσιαστική μάθηση με την βοήθεια των ΤΠΕ οφείλεται στην έλλειψη βασικών στοιχείων που απαιτούνται από τους μετασχηματιστικούς ηγέτες στα σύγχρονα σχολεία. Σημαντικό κομμάτι είδαμε ότι αποτελεί η επιμόρφωση αφού όλοι οι μετασχηματιστικοί διευθυντές της έρευνάς μας υποστηρίζουν ότι είναι θετικοί στη παρακολούθηση σεμιναρίων. Βέβαια, δεν μας εξήγησαν πως η επιμόρφωση τους βοηθάει στην όλη διαδικασία της μάθησης. Πολλές φορές η επιμόρφωση αφορά την χρήση των νέων τεχνολογιών ως εργαλείων και όχι ως μοχλό ανάπτυξης των δεξιοτήτων και των γνώσεων των μαθητών (Van Braak, 2001). Αυτή η έλλειψη γνώσης οδηγεί πολλές φορές σε φόβο για την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στα σχολεία. Η επιμόρφωση που θα βοηθήσει ουσιαστικά τη μάθηση δεν είναι η εξοικείωση με τις ΤΠΕ αλλά η παιδαγωγική τους αξιοποίηση στην εκπαίδευση (Rogers, 2000). Η ηγεσία είναι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που θα επιφέρει την αποτελεσματική βελτίωση στη μάθηση αφού πρώτα λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση (Day, 2003).

Η επιτυχής ενσωμάτωση των ΤΠΕ θα γίνει λοιπόν όταν οι διευθυντές των σχολείων έχουν λάβει την απαραίτητη επιμόρφωση για τις ΤΠΕ, έχουν σχεδιάσει κατάλληλα το αναλυτικό πρόγραμμα και έχουν εστιάσει στο τρόπο που θα αναπτύξουν τις βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα των μαθητών για να είναι έτοιμοι να δεχτούν τις αλλαγές που υφίσταται το σχολείο (Roschelle et al, 2002). Οι διευθυντές πρέπει να γνωρίζουν τις δυνατότητες των ΤΠΕ και τον τρόπο που θα τις ενσωματώσουν στην διδασκαλία και την μάθηση. Είναι σημαντικό από την αρχή να δημιουργήσουν ένα κοινό όραμα για τις ΤΠΕ και να παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να πετύχουν μαζί με τη σωστή χρήση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο σχολείο (Yee, 2000).

### **Ύπαρξη στατιστικής σημαντικά συσχέτισης ανάμεσα στις βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα και την ποιοτική χρήση των ΤΠΕ**

Στη σύγχρονη εποχή είδαμε πόσο σημαντική θέση έχει η ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων και η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα σύγχρονα σχολεία για να πετύχουν μια αποτελεσματική μάθηση. Μέσα από τις βαθμολογίες που συγκέντρωσαν οι διευθυντές του δείγματός μας έκαναν μια απλή αναφορά για την αναγκαιότητα των ΤΠΕ στη μάθηση και την απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων χωρίς να εξηγούν τον τρόπο που θα πετύχουν την αποτελεσματικότητα στην μάθηση ακολουθώντας συγκεκριμένες ενέργειες και στρατηγικές στα σχολεία τους.

Μέσα από τις στατιστικές αναλύσεις που κάναμε, οι οποίες προέκυψαν από τις βαθμολογίες των διευθυντών, διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα και τις ΤΠΕ. Οι μετασχηματιστικοί διευθυντές της έρευνας φάνηκε πως δεν πιστεύουν ότι όσο καλύτερη αξιοποίηση των ΤΠΕ γίνεται στα σχολεία τόσο οι μαθητές θα αναπτύσσουν τις βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Διαπιστώσαμε λοιπόν πως για τους μετασχηματιστικούς διευθυντές του δείγματος αποτελούν και οι δυο βασικούς παράγοντες στη βελτίωση της μάθησης στα σχολεία αλλά όταν εφαρμόζεται το καθένα ξεχωριστά από το άλλο και όχι σε συνδυασμό.

Το αποτέλεσμα που προέκυψε είναι αντίθετο με αυτό που περιμέναμε από την αρχή, αφού τις θεωρήσαμε βασικές παραμέτρους για την βελτίωσης της μάθησης και ότι ο συνδυασμός τους θα βοηθούσε εντονότερα στην επίτευξή της. Το αποτέλεσμα που προέκυψε έρχεται αντίθετο στην άποψη των Johnston & Cooley (2001) οι οποίοι υποστήριζαν ότι με τις ΤΠΕ ενισχύεται στο σχολείο η ενεργός εμπλοκή, η επικοινωνία, η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη και τα καθήκοντα της πραγματικής ζωής. Από τη παρούσα έρευνα φάνηκε ότι οι μετασχηματιστικοί διευθυντές δεν συνδέουν τις ΤΠΕ με την απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων, γεγονός που οφείλεται στην σύντομη αναφορά των διευθυντών στα ζητούμενα της εργασίας και όχι η εστίαση στο κάθε στοιχείο με λεπτομέρεια.

Διαπιστώνεται, επίσης, ότι ναι μεν δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις βασικές δεξιότητες και τις ΤΠΕ αλλά μόνο σε μια διάσταση των ΤΠΕ, το μαθαίνω πράττοντας φαίνεται να υπάρχει υψηλή συσχέτιση με δυο διαστάσεις των βασικών δεξιοτήτων (την Προσαρμοστικότητα/Ευελιξία και την Οικοδόμηση/Κατασκευή γνώσης). Οι μαθητές νιώθουν ασφάλεια όταν αυτό που μαθαίνουν μπορούν να το εφαρμόσουν στην πράξη ενισχύοντας την ικανότητα της προσαρμογής τους στα νέα δεδομένα και οδηγώντας τους στην οικοδόμηση της γνώσης που έλαβαν. Είναι σημαντικό στα σχολεία να εστιάσουμε στην ικανότητα προσαρμογής των παιδιών στα νέα δεδομένα, γιατί τα σχολεία αποτελούν οργανισμούς που συνεχώς εξελίσσονται. Οι μαθητές θα αποκτήσουν μια βαθύτερη αγάπη για την μάθηση αν εφαρμόσουν όλα όσα έμαθαν. Όταν δεν δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να κάνουν όσα έμαθαν οδηγούμαστε σε μη παραγωγική μάθηση, κάτι που ενισχύει το φόβο στους μαθητές και δυσχεραίνει την ικανότητα προσαρμογής στη μάθηση (Sarason, 2002).

## **Κύρια Συμπεράσματα**

Διαπιστώνουμε μέσα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ότι η έλλειψη βαθιάς γνώσης των βασικών δεξιοτήτων και των ΤΠΕ έδειξε ότι ενώ οι διευθυντές που βρήκαμε έχουν τη φήμη του μετασχηματιστικού ηγέτη δεν έχουν μια σαφή εικόνα πως θα αξιοποιήσουν σωστά τις νέες μεθόδους και θεωρίες με σκοπό να πετύχουν την βελτίωση της μάθησης και την επιτυχή ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην μαθησιακή διαδικασία. Θεωρούνται μετασχηματιστικοί γιατί υπερέχουν σε κάποιες ενέργειες και προοπτικές από τους υπόλοιπους διευθυντές αλλά όχι γιατί κατέχουν μια άριστη γνώση των βασικών δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα και των ΤΠΕ με τα οποία θα πετύχουν την βελτίωση της μάθησης.

Προτάσσεται η ανάγκη για ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα επιμόρφωσης που θα βοηθήσει τους διευθυντές να μάθουν ουσιαστικά τι χρειάζεται το σύγχρονο σχολείο και να μην είναι ελλιπείς οι γνώσεις τους σε αυτά τα βασικά ζητήματα. Θεωρούμε πως με την παρούσα έρευνα θα βοηθήσουμε να ενισχύσουμε τον προβληματισμό στην εκπαιδευτική

κοινότητα: «πώς οι διευθυντές με την βαθιά γνώση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, των βασικών δεξιοτήτων και των ΤΠΕ θα πετύχουν την αποτελεσματική μάθηση και θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν σε μια συνεχώς εξελισσόμενη εκπαιδευτική κοινωνία». Επίσης, θεωρούμε ότι τα ευρήματα που προέκυψαν θα βοηθήσουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων που θα συμβάλλουν στην αναβάθμιση της σκέψης και στη μελέτη των παραγόντων που συντελούν στην βελτίωση της μάθησης στα σχολεία του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Είναι απαραίτητο στα σχολεία να έχουμε ανεπτυγμένους μετασχηματιστικούς ηγέτες οι οποίοι όταν έρχεται η στιγμή να εφαρμόσουν αλλαγές και νέες μεταρρυθμίσεις στο σχολικό οργανισμό να είναι έτοιμοι και κατάλληλα καταρτισμένοι για να τις πραγματοποιήσουν.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>**

### **ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ**

Η έρευνά μας μπορεί να πραγματοποιηθεί σε άλλες πόλεις της Ελλάδας, να παρουσιαστεί ένα μεγαλύτερο δείγμα διευθυντών και να συλλεχθεί ένα δείγμα από απόψεις και των υπόλοιπων μελών σχολικής μονάδας (σχολικοί σύμβουλοι, εκπαιδευτικοί).

Προτείνετε ότι οι διευθυντές θα ήταν χρήσιμο να μελετούν τις ποικίλες έρευνες που γίνονται και τα αποτελέσματα αυτών, να ενημερώνονται και να μελετούν τα πορίσματα τους για να εφαρμόζουν νέες τεχνικές και ενέργειες που στοχεύουν στην αποτελεσματικότητα του έργου τους.

Σχετικά με την παρεχόμενη εκπαίδευση στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στα διάφορα προγράμματα κατάρτισης που δημιουργούνται είναι σημαντικό

να ληφθεί ιδιαίτερη προσοχή στο χρόνο διεξαγωγής τους, στην έκταση της ύλης και στο επίπεδο των γνώσεων που ήδη έχουν οι διευθυντές, για να τους παρέχουν χρήσιμες και ουσιαστικές γνώσεις που θα τους βοηθήσουν στην βελτίωση της σχολικής μονάδας και στην παροχής κατάλληλης στήριξης στους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους μετά το πέρας των σεμιναρίων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π., Φραγκούλης, Ι., Φωκάς, Ε., Καραντζής, Ι. (2002) Η διδασκαλία των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου με ηλεκτρονικό υπολογιστή. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Ανδρέου, Α. (1999). Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α. Λιβάνη. Sparks, 1998.

Ασδεράκη, Σ. Φ. (2008). ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ. *Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σιδέρης.

Βοσνιάδου, Σ. (2002). *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Προοπτικές, Προβλήματα και Προτάσεις*. Στο Δημητρακοπούλου (Επιμ.), Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, πρακτικά 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Ρόδος 26-29 Σεπτεμβρίου 2002, τόμος Α

Βοσνιάδου, Σ. (1992), *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας, Τόμος Γ': Κοινωνική Ανάπτυξη*, Σειρά Ψυχολογίας. Αθήνα: Gutenberg .

Βουγιούκας, Κ. (2011). *Μια έρευνα γύρω από την προσωπική θεωρία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Μέντορας, 13 146-164*

Γερμανός, Δ. ( 2002). *Οι Τοίχοι της Γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γουλάρα, Α. (2014). Συναισθηματική νοημοσύνη, μετασχηματιστική ηγεσία και φύλο: Μια έρευνα στο σύγχρονο ιδιωτικό τομέα. Διπλωματική εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών, ειδίκευση συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Δανασσής - Αφεντάκης, Αντ. Κ. (1997). *Σύγχρονες τάσεις της αγωγής*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγίες για το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Δημητρακοπούλου, Α. (1999). Πόσο εύκολη είναι αξιοποίηση των εκπαιδευτικών λογισμικών; - αναγκαιότητα προσδιορισμού κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών. Στο: 1<sup>ο</sup> Συνέδριο Οδύσσεια. Διαθέσιμο

[http://www.rhodes.aegean.gr/adimitr/greek/main\\_omilies.htm](http://www.rhodes.aegean.gr/adimitr/greek/main_omilies.htm)

Δημητρόπουλος, Β. (2006). *Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και Θεωρίες Μάθησης*. (Ποιος θα μείνει απ' έξω);

ΔΕΠΠΣ -ΑΠΣ (2003). Πληροφορική στο Δημοτικό Σχολείο. Διαθέσιμο:

<http://www.pi-schools.gr/lessons/computers/dimotiko/index.htm>

Ενημερωτικό σημείωμα. (2011). «Πλαίσιο Επαγγελματικών προσόντων στην εκπαίδευση: εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης και της κατάρτισης;»

Cedepof. Νοέμβριος 2011 .Ανακτημένο από το διαδικτυακό τόπο στις 10-5-2017: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/9064\\_el.pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/9064_el.pdf)

Ευκλείδη, Α. (1992). Γνωστική Ψυχολογία. Θεσσαλονίκη: Art of Text

Ευρωπαϊκή Ένωση, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2000). Εγγραφο Εργασίας των Υπηρεσιών της Επιτροπής, Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής. Ανακτημένο από το διαδικτυακό τόπο στις 11-5-2017:

<http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memoel.pdf>

Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στην Μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ιορδανίδης, Γ. (2002). Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, σελ. 234-236

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2005). *Η πρόκληση της διαθεματικότητας και η αποτελεσματικότητα της σχολικής πράξης στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (1995). Μεταγνώση: Η έννοια και η διδασκαλία της. *Νέα Παιδεία*, 74, 48-56.

Λαφατζή, Ι. (2005). Ν. Τεχνολογίες στην εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Λεωνίδου, Χ. (2005-2006). «Η Καθιέρωση της δημιουργικής και κριτικής σκέψης στο σύγχρονο σχολείο». Εργασία στο μάθημα Κοινωνιολογία Παιδείας. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και η Πολυπλοκότητα της Πολυμορφικότητας της Διάστασης . Στο Λιοναράκης Α.(επιμ.) *Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*. Αθήνα: ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ.

Λουκά-Παπαλεοντίου, Ε. (2010). *Μια επίγνωση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Θυμάρι.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο: Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Μασσιαλάς, Β. (2003). Το σχολείο του Μέλλοντος Συνεργατική Παιδεία. (Τόμος 2. Τεύχος 2). Λευκωσία.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). Θεωρία της διδασκαλίας (τόμος α): Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικό –κριτικής ανάλυσης. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα : Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. *Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.



Μαυρογιώργος, Γ., (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Αθανασούλα – Ρέππα, Α.,-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. ΕΑΠ. Τόμος Β΄, Πάτρα: Μεταίχμιο.

Μαυροσκούφης, Δ., Μπέτσας, Ι. (2011). Τι πρέπει να κάνουμε για να αφομοιώσουμε τους ξενόφωνους. Το γλωσσοεκπαιδευτικό πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου για τη Γλωσσική Αφομοίωση των Ξενόγλωσσων (σε Αττική και Κορινθία), στο 6 ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης με θέμα Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση, Πάτρα 2011, σ. 285-298

Μπάκας, Θ., Δημητριάδη, Ε. (2005). Κατά φύλο σύνθεση των στελεχών της εκπαίδευσης στην περιφέρεια Αττικής. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.), Διοίκηση Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, Άρτα 2005. Διαθέσιμο: <http://www.inpatras.com/praktika/dioikisi.php>

Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Νάκος, Κ. (2009). Ο ρόλος του Διευθυντή και η συμβολή των νέων τεχνολογιών στην άσκηση της διοίκησης των σχολικών μονάδων Β΄/θμιας Εκπαίδευσης. Ανακτημένο από το διαδικτυακό τόπο στις 10-5-2017:

<http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/17Afises/nakos/nakos.pdf>

Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

Νόμος : Φ.3/669/60745./Γ1(ΕΤΤΠΕ)

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2004). Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια. Αθήνα.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία-Από την περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στην Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο

- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2011). Αξιολόγηση και παιδαγωγική αντιμετώπιση της νοητικής υστέρησης. Στο Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (σελ. 105-125). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας ΔΒΜ & Θ.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη Α. (2006). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της εποχής της πληροφορίας - Ολική Προσέγγιση & Παιδαγωγικές Δραστηριότητες, τόμος Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (1999) εν δυνάμει αναγεννητικός ρόλος του υπολογιστή ως γνωστικού εργαλείου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Στο: Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου του Συλλόγου Καθηγητών της Πληροφορικής Ηπείρου, Πληροφορική και Εκπαίδευση, 35-53. Ιωάννινα: Σύλλογος Καθηγητών Πληροφορικής Ηπείρου.
- Ράπτης, Ν. και Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Αδελφών Κυριακίδη ΑΕ.
- Σαΐτης, Χ. (2001). Η λειτουργία του σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων: ερευνητική μελέτη. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Α. Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. (4η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης Χ., (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Στραβάκου, Π. (2003). Διευθυντή σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσαούσης, Δ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές διαστάσεις*. σελ. 40 Αθήνα: Gutenberg.

Χαραλάμπους, Ν., & Λιβίτζη, Χ. (2002). Επιστήμη του Εαυτού. Το τετράδιο της Προσωπικής μου Ανάπτυξης. Β Έκδοση: Λευκωσία.

Χατζηδήμου, Δ. & Βιτσιλάκη, Χ. (Επιμ.), (2006). Το σχολείο στην κοινωνία της γνώσης, της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας. Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας Θεσσαλονίκη: Αδερφών Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α. & Λυκισάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία* 11(1), 1-19

## **ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

“Critical Thinking and Problem Solving.” P21.org. Partnership for 21st Century Skills. Web. 16 May 2011. Ανακτημένο από το διαδικτυακό ιστότοπο στις 8-5-2017:

[http://www.p21.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=260&Itemid=120](http://www.p21.org/index.php?option=com_content&task=view&id=260&Itemid=120).

- Affairs, V., Meredyth, D., Ruselll, N., Blackwood, L., Thomas, J., & Wise, P. (1999). Real time: Computers, change and schooling. National sample study of the information technology skills of Australian school students, available: Ανακτημένο από το διαδικτυακό τόπο στις 7-5-2017: <http://www.dest.gov.au/archive/schools/publications/1999/realtime.pdf>
- Afshari, M., Bakar, K. A., Su Luan, W., Samah, B. A., & Fooi, F.S. (2009). Factors affecting teachers' use of information and communication technology. *International Journal of Instruction*. 2(1), 77-104
- Afshari, M., et all., (2010). Computer use by secondary school principals The Turkish Online Journal of Educational Technology-July 2010,volume 9, Issue 3
- Akbaba-Altun, S. (2006). Complexity of Integrating Computer Technologies into Education in Turkey. *Educational Technology & Society*, 9 (1), (pp. 176-187). Stuart et al., 2009
- Allen, K.E. & Cherry, C. (2000) Systemic Leadership: enriching the meaning of our work. American College Personnel Association, National Association for Campus Activities. Washington, DC: University Press.
- American Philosophy Association (1990). Critical Thinking: A statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assesment and Instruction . "The Delphi Reporti," *Committee in Pie-College Philosophy*.
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). 21<sup>st</sup> Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, 41 OECD Publishing.
- Anderson, R. & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Education Administration Quarterly*, 41(1), (pp. 49-82).
- Anderson, R. E., & Dexter, S.L. (2000). School Technology Leadership: Incidence and Impact (Teaching, Learning, and Computing: 1998 National Survey Report#6). Irvine, CA: *Center for Research on Information Technology and Organisations, University of California*, Irvine.
- Angelo, T. A. (1995). Beginning the dialogue:Thoughts of Promoting Critical Thinking. *Teaching of Psychology*, 22, (pp. 6-7).

Arend, B. (2009). Encouraging critical thinking in online threaded discussion. *Journal of Educators Online*.

Arlington, VA: Educational Research Service.

Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Reexamining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 441-462

Bamburg, J. D., Andrews, R. L. (1991). School goals, principals and achievement, school effectiveness and school improvement.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.

Bass, B.M. (1990). From Transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, American Management Association, New York: 18, (pp. 19-31).

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Hove, United Kingdom: Psychology Press.

Bass, B.M. & Avolio, B. J. (2000). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire* (2<sup>rd</sup> ed.). Redwood, CA: Mind Garden, Inc.

Betz, M. (2000). Information technology and schools: The principal's role. *Educational Technology & Society*.

Beyer, B. K. (1995). *Critical Thinking* Bloomingsho. IN: Phd Delta Kapaa *Educational Foundation*.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (Eds.), *The Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.

Bogler, R. (2005). Teacher empowerment as a mediating factor between teachers' participation in decision-making and their professional commitment, in E. Paldi (Ed.), *Education and the Challenge of Time* (Tel-Aviv: Ramot, in Hebrew).



- Bozeman, W. C., & Spuck, D.W. (1991). *Technological competence: Training educational leaders under a Microscope*.
- Brody, C. M., & Davidson, N. (1998). Introduction: *Professional development and cooperative learning*. In C.M. Brody & N. Dnidson (Eds.). *Professional development for cooperative learning-issues and approaches*. State University of NY Press: Albany NY.
- Brookfield, J. (1987). *Developing Critical thinkers: Challenging adult to explore alternate ways of thinking and acting*. San Francisco: *Jossey-Bass*.
- Brooks-Young, (2002). *Making technology standards work for you: A quide for school administrators*.
- Burkhardt, G., Monsour, M., Valdez, G., Gunn, C., Dawson, M., Lemke, Ch., Coughlin, Ed., Thadani, V., & Martin, C. (2003). *En Gauge for 21st Century Skills*. Ανακτημένο στις 7-6-2017 . Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <http://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Chai, C. S., & Tan, S. C. (2009). Professional development of teachers for computer-supported collaborative learning: A knowledge-building approach. *Teachers College Record*. 111 (5), 1296-1327.
- Chyrk, P., Gatecka, J., Guzik, A., Milewski, P., Mizerska, M., Nerc, O., Siekierska, E., Wisniowski, W., & Zylinska, M. (2015). *The book of trends in education 2.0*. Ανακτημένο στις 6-5-2017 από τον δικτυακό τόπο <http://www.ydp.eu/trendbook-download/>
- Clickman, C. (2002). *Leadeship for Learning. How to help teachers succeed. Arlington, Virginia: Association for supervision and curriculum development*
- Cohen, L. J., Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. σελ 374, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cuban, L. (2001). *Oversold an underused. Computers in the classrooms*. Cambridge: Harvard University Press.

Dawson, C., & Rakes, G. C. (2003). The influence of principals' technology training on the integration of technology into schools. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(1), (pp. 29–49).

Day, C. & Βακάλη, Α. (μτφ.) (2003). *Εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Dede, Ch. (2009). Comparing Frameworks for “21st Century Skills”. Ανακτημένο στις 7-5-2017 από τον δικτυακό τόπο [http://www.watertown.k12.ma.us/dept/ed\\_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf](http://www.watertown.k12.ma.us/dept/ed_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf)

Dewey, J. (1933). *How we think, a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath.

Drake, R. F. (2001). *The Principals of Social Policy*. Hampshire: Palgrave.

European Commission, 2012a. Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στο Συμβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών. Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα. COM(2012) 669/3

European Commission, 2012b. Commission Staff Working Document. Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance. Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. [pdf] Ανακτημένο από το διαδικτυακό τόπο στις 7-5-2017: [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw371\\_en](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw371_en).

European Commission, Information Society Directorate General, Public Consultation, Review of the PSI Directive. Ανακτημένο από το διαδικτυακό τόπο στις 7-5-2017: [http://ec.europa.eu/information\\_society/policy/psi/docs/pdfs/online\\_consultation/review.pdf](http://ec.europa.eu/information_society/policy/psi/docs/pdfs/online_consultation/review.pdf).

Evans, R. (1996). The human side of school change. *San Fransisco, CA: Jossey-Bass*.

- Flavell, J. H. (1970). Developmental studies in mediated memory. *Advances in Child Development*. Fullan M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (1992). *Successful School Improvement. The Implementation Perspective and Beyond*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Fullan, M.G. (1992). Visions that blind. *Educational Leadership*, February, 19-22
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *Whats worth fighting for in your school*. New York, Teachers College Press.
- Fullan, M. (1998). Breaking the bonds of dependency. *Educational Leadership*, 55 (7), (pp. 6-10).
- Fullan, M. (2005). 8 Forces for leaders of change. *Journal of Staff Development*, 26(4), 54–58, Ανακτημένο από το διαδικτυακό τόπο στις 7-5-2017 <http://proxy.cityu.edu/login?url>
- Fulmer, C. (1996): Training school administrators to use information systems: A review of research *International Journal of Educational Research*, Vol.25, Issue 4, (pp. 351-360).
- Hall, G., & Hord, S. (2001). *Implementing change: Patterns, Principles and pothole*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. (1996). Reassessing the Principal's Role in Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Harris, A. (2005). *Leading from the chalk-face: an overview of school leadership*.
- Harris, A., & Day, C. (2003). From singular to plural? Challenging the orthodoxy of school leadership. In N. D. Bennet & L. Anderson (Eds.), *Rethinking Educational Leadership : Challenging the Conventions* (pp. 89–99). London: SAGE publications Ltd. Ανακτημένο από το διαδικτυακό τόπο στις 8-5-2017 : <http://www.ebrary.com>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. (1996). *Educational Administration: theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill, Inc.



Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). Educational Administration. Theory, Research and Practice. New York: McGraw-Hill.

Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2001). Educational administration: Theory, research and practice, 6 th edition. Boston: McGraw-Hil.Inc.

Voogt et al., 2010 Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο στις 9-5-2017: [http://www.p21.org/storage/documents/P21\\_Report.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/P21_Report.pdf)

Isaksen, J., Lauer, K. (2002).The climate for Creativity and Change in Teams, Creativity and Innovation Managment. 11 (1), (pp. 74-86).

ITL Research, (2012). Οι διαστάσεις μιας μαθησιακής δραστηριότητας. Ανακτημένο από το διαδικτυακό τόπο στις 6-5-2017: <https://www.britishcouncil.gr/sites/default/files/pil-network-dimensions-of-a-learning-activity.pdf>

James, C. R. and Connolly, U. (2000). *Effective Change in Schools*. London: Routledge Falmer.

Johnson, D., Wand R, T., Johnson. (1989). Cooperation an Competition: Theory and Research. Minnecota: *Interacten Book Company*.

Johnson, R. T., & Johnson, D.W. (2003). Building acceptance of difference in the diverse classroom through cooperative learning.

Johnston,M., Cooley, N.(2001). *Supporting new models of teaching and learning through technology*. Arlington ,V A: Educational Research Service.

Jonassen, D. (2011). *Ουσιαστική μάθηση με την τεχνολογία*. Επιμ. Γαλάνη, Ν. (μτφρ. Μητροπούλου, Β. (σελ. 26). Αθήνα: Μέθεξη.

Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mind tools for schools: Engaging Critical thinking*. New Jersey: Prentice-Hall. Inc.

Jung, D. I., Chow, C., & Wu, A. (2003). The role of transformational leadership in enhancing organizational innovation: Hypotheses and some preliminary findings. *Leadership Quarterly*, 14(4-5), 525-544.

Kirschner, S.R. (2011). Critical thinking and the ends of psuchology. *Journal of the Theoretical and Philosophical Psychology*. Vol.31(3)

Kurland, H. O., Deretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision.

Kyriakides, L.(2006a). International studies on educational effectiveness. Educational Research and Evaluation. Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο στις 7-5-2017:

[https://rufiismada.files.wordpress.com/2012/02/methodological\\_advances\\_in\\_educational\\_effectiveness\\_research\\_quantitative\\_methodology\\_series.pdf](https://rufiismada.files.wordpress.com/2012/02/methodological_advances_in_educational_effectiveness_research_quantitative_methodology_series.pdf)

Lai, E. R. (2011). Metacognition: A Literature Review, Research Report, Pearson.

Lee, J. (2005): Effects of leadership and leader-member exchange on commitment .Journal of Applied Psychology.

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. Educational Administration Quarterly, 30(4), (pp. 498–518). Ανακτημένο από το διαδικτυακό τόπο στις 8 -5-2017: <http://doi.org/0803973233>

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. Journal of Educational Administration, 38(2), 112-129

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. School Effectiveness & School Improvement, 17(2), (pp. 201-227).

Leithwood, K., Jantzi, D. Earl, L. Watson, N., Fullan, M. (2004). Strategic leadership on a large scale: the case of England's National Literacy and Numeracy Strategies, Journal of School Management and Leadership (Jung et al.,2003).

Littleton, K., Light, P. (1999). Edd. Learning with Computers: Analysing productive interactions-London: Routledge.

Mahalinga Shiva, M. S. a., & Suar, D. (2012). Transformational leadership, organizational culture, organizational effectiveness, and programme outcomes in non-governmental organizations. VOLUNTAS: International Journal of

Voluntary and Nonprofit Organizations, 23, (pp. 684–710). Ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο στις 8-5-2017: <http://doi.org/10.1007/s11266-011-9230-4>

Mason, J. (2003). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. (μτφρ. Δημητριάδου, Ε.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Miller, T. W. and Miller, J. M. (2001) “Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020”, *International Journal of Leadership in Education*, 4 (2): (pp. 181-9).

National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2005). A day in the third grade: A large-scale study of classroom quality and teacher and student behavior. *Elementary School Journal*, 105, 305–323

Oluremi, O. F. (2008). Principals’ Leadership Behaviour and School Learning Culture in Ekiti State Secondary Schools, *The Journal Of International Social Research*, 1 (3), (pp. 301-311).

Osman, M. E., & Hannafin, M. J. (1992). Metacognition Research and theory: Analysis and Implications for instructional design. *Educational Technology, Research, and Discussion*, 40, 83-99

Pace, D., & Middendorf, J. (2004). Decoding the discipline: A model for helping students learn disciplines ways of thinking.

Partnerships for 21st Century Skills (2009). P21 Framework Definitions explained: White paper. Ανακτημένο από το διαδικτυακό τόπο στις 6-5-2017 <http://www.p21.org/>

Pashiardis, G. P. (2003). Effective School Principalship, Managing Education Matters.

Popper, M., & Zakkai, E. (1994). Transactional, charismatic and transformational leadership: Conditions conducive to their predominance. *Leadership and Organizational Development Journal*. 15, (pp. 3-7).

Prensky, M. (2004). The emerging online life of the digital native: What they do differently because of technology, and how they do it. Ανακτημένο από το



<http://www.marcprensky.com/writing/default.asp>

Quin, J., Deris, A., Bischoff, G., & Johnson, J. T. (2015). Comparison of TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP IN EDUCATION 77 transformational leadership practices: Implications for school districts and principal preparation programs. *Journal of Leadership Education*, 14(3), (pp. 71–85).

<http://doi.org/10.12806/V14/I3/R5>

Richard and Elder. (2006). Ανακτημένο από το διαδικτυακό τόπο στις 7-5-2017 [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)

Rifkin, J. (2001). Εποχή της πρόσβασης. Αθήνα: Λιβάνης.

Robinson, Sir Ken. (February 2006). “Do Schools Kill Creativity?” Presentation at TED2006 conference, Monterey, CA.

Rogers, P. (2000). Barriers to adopting emerging technologies in education. *Journal of Educational Computing Research* 22 (4), (pp. 455-472).

Roschelle, M., Pea, D., Hoadley, M., Gordin, N., & Means, M. (2002). Changing how and what children learn in school with computer-based technologies. (Electronic Version). *The Future of Children: Children and Computer Technology*, 10 (2), (pp. 76- 101). Ανακτημένο από το διαδικτυακό τόπο στις 10-5-2017: <http://www.futureofchildren.org>

Ross, J., McCraw, T., & Burdette, K., (2001). Toward an effective use of technology in education: A summary of research, WV: Institute for the Advancement of Emerging Technologies in Education at AEL.

Rotherham, A. & Willingham D. (2009). *21st Century Skills: The Challenges Ahead*. Retrieved January 2013 from. Ανακτημένο από το διαδικτυακό τόπο στις 6-5-2017:

[http://www.ascd.org/publications/educational\\_leadership/sept09/vol67/num01/21st-Century-Skills@-The-Challenges-Ahead.aspx](http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/sept09/vol67/num01/21st-Century-Skills@-The-Challenges-Ahead.aspx)

Rotherham, A. (2008). *21st-Century Skills Are Not a New Education Trend but Could Be a Fad*. Retrieved January 2013, from. Ανακτημένο από το

<https://www.usnews.com/opinion/articles/2008/12/15/21st-century-skills-are-not-a-new-education-trend-but-could-be-a-fad?page=2>

Rotherham, A. J., & Willingham, D. T. (2010). “21<sup>st</sup> –Century Skills”.

Saavadera, A.R., Opfer, V.D. (2012). Teaching and Learning 21st century skills. Lessons from the learning sciences. Ανακτημένος στις 8-5-2017 από τον δικτυακό τόπο: <http://asiasociety.org/files/rand-1012report.pdf>

Saitis, C. & Eliaphotou, M. (2004). “ Views of future and current teachers on the effectiveness of primary school leadership: Evidence from Greece”. *Leadership and Policy in Schools*

Sans-Cope, O., Barco, A., Abo-Canals, J., Diaz, M., & Angulo, C. (2015). Robotics @ Montserrat: A case of Learning through robotics community in a school.

Sarason, S. (1996) Revisiting: The Culture of the School and the Problem of Change. Boston: Allyn and Bacon.

Sarason, S. B. (2002). Education reform: A self-scrutinizing memoir. New York: Teachers College Press.

Sarason, S. B. (2004). And *What Do You Mean By Learning?* Portsmouth, NH: Heinemann. Ανακτημένο από το διαδικτυακό τόπο στις 7-5-2017 : <http://pd.heinemann.com/shared/onlineresources/E00639/preface.pdf>

Schepers, J., Wetzels, M. & de Ruyter, K. (2005). Leadership styles in technology acceptance. *Journal of Managing Service Quality*, 15 (6), 496-508.

Shiller, J. (2003). Working with ICT, Perceptions of Australian principals. *Journal of Educational Administration*, 41 (2), 171-185

Seel, R. 2001. Towards a Model of Self-Organised Transformation in Teams & Organisations. Ανακτημένο από το διαδικτυακό τόπο στις 8-5-2017 : [www.new-paradigm.co.uk/](http://www.new-paradigm.co.uk/)

Senge, P. (2013). Give me a lever long enough ... and single-handed I can move the world. In M. Grogan (Ed.), *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership* (3rd ed., (pp. 3–16). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Senior, B., House, R., & Arthur, M. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization Science*, 4 (4), (pp. 577-594).

Sergiovanni, Th. (2001). *Leadership- Whats in it for schools?* London: Routledge & Falmer

Sherry, L. (2003). Sustainability of Innovations, *Journal of Interactive Learning Research*, 13.

Shin, J. J., & Zhou, J. (2003). Transformational leadership conservation, and creativity: Evidence from Korea.

Somech, A. (1991). Towards a pedagogy for information technology. *The Curriculum Journal*.

Sternberg, R. J. (2009). Domain-general versus domain-specificity of creativity. In P. Meusburger, J. Funke & E. Wunder (Eds.), *Milieus of creativity: An interdisciplinary approach to spatiality of creativity*.

Stoll, L., Fink, D. & Earl, L. (2003). *It is about learning*, Routledge Falmer, London.

Stuart, L. H., Mills, A. M. & Remus, U. (2009). School leaders, ICT competence and championing innovations. *Computers & Education*, 53, (pp. 733-741).

Swanson, H.L. (2000). Are working memory deficits in readers with learning disabilities hard to change? *Journal of Learning Disabilities*, 33, (pp.551-556).

The Miniature Guide to Critical Thinking (2006). Foundation for Critical Thinking in Ανακτημένο από το διαδικτυακό τόπο στις 7-5-2017: [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)

Tong, K. p. & Trinidad, S. G. (2005). Conditions and Constraints of Sustainable Innovative Pedagogical Practices Using Technology. *Journal of International Electronic for Leadership in Learning*, 9(3), 1-27

Topping, K.J., Bremner, W.G., & Holmes, E.A. (2000). Social competence: the social construction of the concept. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.) *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment and*



*Application at home, school and in the workplace.* (pp. 28-39). San Francisco: Jossey-Bass.

Trilling, B., & Fadell, C. (2009). 21<sup>st</sup> Century Skills: Learning for life in Our Times. San Francisco: CA, Jossey-Bass.

Unesco. (2010). Σχετικά με το πλαίσιο του Οργανισμού για την Εκπαίδευση. Ανακτημένο από το διαδικτυακό τόπο στις 6-5-2017  
<http://en.unesco.org/partnerships/partnering/education>

Van Braak, J. (2001). Individual characteristics influencing teachers' class use of computers. *Journal of Educational Computing Research*, 25 (4), (pp. 141-157).

Van Gelder, T. J. (2000) The Efficacy of Informal Reasoning Courses. Preprint No. 1/2000, University of Melbourne Department of Philosophy. Available:  
<http://www.philosophy.unimelb.edu.au/reason/>

Van Gelder, T. J. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science.

Voogt, J., Roblin, P.N. (2010). University of Twente. Ανακτημένο από το διαδικτυακό τόπο στις 12-5-2017:  
[http://opite.pbworks.com/w/file/attach/61995295/White%20Paper%2021stCS\\_Final\\_ENG\\_def2.pdf](http://opite.pbworks.com/w/file/attach/61995295/White%20Paper%2021stCS_Final_ENG_def2.pdf)

Voogt, J., Roblin, P.N. (2010). 21st Century Skills. Discussion paper. Ανακτημένο στις 8-5-2017 από τον δικτυακό τόπο.  
[http://archieff.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Bestanden\\_Feddo/21st-Century-Skills.pdf](http://archieff.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Bestanden_Feddo/21st-Century-Skills.pdf)

Wang, Ji-Bo, Wang, Dan, Wang, Li-Yan, Lin, Lin, Yin, Na, & Wang Wei-Wei. (2009). Single machine scheduling with exponential time-dependent learning effect and past-sequence-dependent setup times. *Computers & Mathematics with Applications*, 57 (1).

Waters, G. S., & Caplan, D. (2003). The reliability and stability of verbal working memory measures. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 35, 550–564. doi:10.3758/BF03195534

Waters, J., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement. Denver, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.*

Weinstock, M., Neuman, Y.J., Tabak, J. (2004). Missing the point or missing the norms. Epistemological norms as predictors of students' ability to identify fallacious arguments. *Contemporary Educational Psychology*.

Wilmore, D. & Betz, M. (2000). Information technology and schools: The principal's role. *Educational Technology & Society*, 3(4). Retrieved May 29, 2011 from. Ανακτημένο από το διαδικτυακό τόπο στις 10-5-2017: [http://ifets.ieee.org/periodical/vol\\_4\\_2000/V\\_4\\_2000](http://ifets.ieee.org/periodical/vol_4_2000/V_4_2000)

Yee, D. (2000). *Leading, Learning and Thinking with Information and Communication Technology (ICT). Images of Principals ICT. Leadership*, Unpublished doctoral dissertation, University of Calgary, AB.

Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations (5<sup>th</sup> ed)*. Upper Jaddle River, NJ: Prentice-Hall.



## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α**

#### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ**

**«Ο Μετασχηματιστικός ρόλος του σχολικού ηγέτη και η χρήση των Τ.Π.Ε στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Περιφέρεια Θεσσαλίας με στόχο υψηλής ποιότητας μάθηση.»**

**ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ ΛΑΣΧΟΥ**

[spuridoulalaschou@gmail.com](mailto:spuridoulalaschou@gmail.com)

**ΒΑΣΙΛΗΣ ΚΟΛΛΙΑΣ – ΛΑΖΑΡΙΔΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ**

Τις τελευταίες δεκαετίες η άνοδος της ποιότητας της μάθησης έχει κεντρική προτεραιότητα για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Η άνοδος αυτή συχνά συνδέεται με την επιτυχημένη χρήση των ΤΠΕ. Ωστόσο η χρήση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς εξαρτάται από το πλαίσιο του σχολικού οργανισμού και εκεί είναι κεντρική η παρουσία του μετασχηματιστικού διευθυντή. Όμως αν και ο μετασχηματιστικός ηγέτης θεωρείται παράγοντας –κλειδί στην διαδικασία της βελτίωσης του σχολείου, είναι άραγε αρκετή η παρουσία ενός τέτοιου ηγέτη για να στοχεύει το σχολείο σε υψηλής ποιότητας μάθηση για τους μαθητές και στην αντίστοιχη υψηλή ποιότητα χρήσης των ΤΠΕ;

Για να απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα δώσαμε κατ αρχήν συγκεκριμένο νόημα στο τι εννοούμε με τον όρο μάθηση υψηλής ποιότητας χρησιμοποιώντας τη βιβλιογραφία για τις βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

Στη συνέχεια διερευνήσαμε τις διαστάσεις που αναγνωρίζουν οι μετασχηματιστικοί διευθυντές στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Θεσσαλίας για όσο αφορά στην ποιότητα της μάθησης και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη και για την επεξεργασία τους η στατιστική μέθοδος SPSS.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας μας διαπιστώθηκε ότι οι μετασχηματιστικοί διευθυντές εξαίρουν εν πολλοίς τις βασικές δεξιότητες και τις χρήσεις των ΤΠΕ ως έννοιες αλλά όχι τις μεθόδους και τις στρατηγικές που θα βοηθήσουν τους μαθητές να τις αποκτήσουν και να τις αξιοποιήσουν σωστά για να πετύχουν μια ποιοτική μάθηση. Διαπιστώνουμε επίσης ότι στο δείγμα των μετασχηματιστικών διευθυντών που είχαμε δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα και τις χρήσεις των ΤΠΕ, ενώ υπάρχει ανάμεσα στον βαθμό μετασχηματιστικότητας των διευθυντών και τις χρήσεις των ΤΠΕ.

Μέσα από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων αναδείχθηκε η ανάγκη για επιμόρφωση ιδιαίτερα εκείνων των διευθυντών σχολείων που είναι μετασχηματιστικοί (και επομένως και μπορούν να υλοποιούν καινοτομίες αλλά και δρουν ως παραδείγματα για άλλους διευθυντές) στα χαρακτηριστικά της ποιοτικής μάθησης, ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών το οποίο δεν θα εστιάζει μόνο στο τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές αλλά και στο πως θα το μάθουν ώστε να υπάρξει υψηλής ποιότητας μάθηση.

**Λέξεις –Κλειδιά:** Διευθυντές, μετασχηματιστική ηγεσία, βασικές δεξιότητες, ΤΠΕ, ποιοτική μάθηση

Dede, Ch. (2009). Comparing Frameworks for "21st Century Skills". Ανακτημένο στις 7-5-2017 από τον δικτυακό τόπο [http://www.watertown.k12.ma.us/dept/ed\\_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf](http://www.watertown.k12.ma.us/dept/ed_tech/research/pdf/ChrisDede.pdf)

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). Educational Administration. Theory, Research and Practice. New York: McGraw-Hill.

Jonassen, D. (2011). *Ουσιαστική μάθηση με την τεχνολογία*. (Επιμ. Γαλάνη, Ν.). (μτφρ. Μητροπούλου, Β.). σελ 26. Αθήνα: Μέθεξη.

Saavadera, A.R., Opfer, V.D. (2012). Teaching and Learning 21st century skills. Lessons from the learning sciences. Ανακτημένος στις 8-5-2017 από τον δικτυακό τόπο: <http://asiasociety.org/files/rand-1012report.pdf>

Rogers, P. (2000). Barriers to adopting emerging technologies in education. *Journal of Educational Computing Research* 22 (4), (pp.455-472).

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

### ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ 7<sup>ο</sup> ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

#### 1) Επαγγελματικό προφίλ

- Άνδρας
- Ηλικία: Γ) 46-56
- Σύνολο ετών στην εκπαίδευση: 33
- Σύνολο ετών ως διευθυντής: 8
- Σπουδές :Παιδ. Ακαδημία

Πτυχίο Παν/μιου

Μεταπτυχιακό

- Επιμόρφωση: Συμμετοχή σε πολλά σεμινάρια
- Ώρες διδασκαλίας: 8-12

**2) Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ένας διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός; (π.χ να παίρνει ρίσκα, να έχει επικοινωνιακές δεξιότητες, να κατανοεί τις ανάγκες των άλλων, να είναι φιλικός) Ποιος είναι για εσάς ο αποτελεσματικός διευθυντής;**

**(Μπορείτε να μου δώσετε κάποια παραδείγματα;)**

«Ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να διαθέτει όραμα για ένα δημόσιο και δημοκρατικό σχολείο. Να κάνει μεταδοτικότητα του οράματος στο προσωπικό και τους εμπλεκόμενους με το σχολείο φορείς (Σύλλογο γονέων-κηδεμόνων, Τοπική αυτοδιοίκηση, Σχολική Επιτροπή, Πολιτιστικούς και αθλητικούς συλλόγους και άλλα). Να έχει την ικανότητα κατάρτισης οργανωτικού βραχυπρόθεσμου και μακροπρόθεσμου προγραμματισμού Κανονιστικού χάρτη λειτουργίας της Σχολικής μονάδας (Κανονισμό Σχολικής μονάδας). Να είναι ενημερωμένος και να προτείνει μαθησιακούς στόχους, καινοτόμα προγράμματα και διαδικασίες. Να λαμβάνει αποφάσεις και ως εμπνευστής να προτείνει λύσεις για προσωπικά (του προσωπικού) και υπηρεσιακά θέματα και μαζί με το σύλλογο διδασκόντων (προσωπικό) να τις διαμορφώνει και να τις υλοποιεί ενισχύοντας τη συλλογικότητα και την κοινή δράση της πλειοψηφίας ελαχιστοποιώντας τις διαφορές με της εύρεση της χρυσής τομής . Να διαχειρίζεται και να προλαμβάνει ως αμερόληπτος και εύστοχος ηγέτης με τη δύναμη της θέσης του, καταστάσεις (δίκαιη κατανομή, ανάθεση εργασιών και αρμοδιοτήτων σε όλους, χειρισμός διαπροσωπικών σχέσεων) με επαγγελματική ικανότητα και γνώση στη βάση του νόμου χωρίς να ακουμπά στην τυπική αλλά στην συνυπευθυνότητα έναντι του κοινού σκοπού και στόχου. Να διατηρεί σε ψιλό επίπεδο το βαθμό ικανοποίησης του διδακτικού προσωπικού και μετά από τις κοινές συλλογικές δράσεις να συμβάλει στην όλο και μεγαλύτερη συμμετοχή του στα θέματα του σχολείου αλλά και στην συνεχή επαγγελματική βελτίωση ενημέρωση και συμμετοχή σε ημερίδες, σεμινάρια και συνέδρια. Να κάνει κεντρικό πόλο ενδιαφέροντος και δημιουργικής συζήτησης το σχολείο με άνοιγμα στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία από την οποία μπορεί να αποκομίσει οφέλη

για την υλοποίηση του οράματος του. Να δημιουργήσει ένα αξιοκρατικό, χαρούμενο, δημιουργικό και λειτουργικό περιβάλλον για μαθητές που όλοι θα τους σέβονται, θα εκτιμούν και θα λειτουργούν ως πολλαπλασιαστές των στόχων, των σκοπών και των δράσεων τους μηδενίζοντας με τον τρόπο αυτό τη σχολική διαρροή».

**2<sup>α</sup>) «Υπάρχουν πολλές προτάσεις για καινοτομίες που φτάνουν στα σχολεία και καθεμία συνοδεύεται από τις δικές της θεωρίες. Εσείς, όταν αξιολογείτε το κέρδος όσο αφορά στη μάθηση για τους μαθητές του σχολείου, τι κυρίως κοιτάτε; Πώς αποφασίζετε αν όντως θα υπάρξει κέρδος για τους μαθητές;»**

**Μπορείτε να μου δώσετε κάποια συγκεκριμένα παραδείγματα καινοτομίας που έγινε και με την οποία ήσασταν χαρούμενος και καινοτομίας με την οποία δεν ήσασταν χαρούμενος;**

«Τα καινοτόμα προγράμματα που εφαρμόστηκαν στις σχολικές μονάδες που υπηρέτησα επιλέχθηκαν σύμφωνα με το επίπεδο του μαθητικού δυναμικού της σχολικής μονάδας γενικά αλλά και επί μέρους με τη δυναμική σε επίπεδο τάξης. Πάντα αξιολογούνταν κατά τη κρίση μου, συζητούσαν και συναποφασίζοταν η επιλογή και υλοποίηση με το σύλλογο διδασκόντων. Τα αξιολογικά χαρακτηριστικά που εξεταζόταν κατά το πλείστον ήταν να βοηθούν στην ανανέωση του περιεχομένου της μαθησιακής διαδικασίας .Να εμπλουτίζουν τις θεματικές ενότητες και να ενθαρρύνουν την διαφορετική προσέγγιση της γνώσης. Να διαμορφώνουν άλλη κουλτούρα και βέλτιστο ποιοτικό κλίμα. Να διευρύνουν τους ορίζοντες των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών. Να ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στην προσπάθειά τους να ανακαλύψουν και να δημιουργήσουν νέα γνωστικά περιβάλλοντα. Να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς, ώστε να εφαρμόζουν νέα εμπλουτισμένα σχέδια διδασκαλίας και τους μαθητές να προσεγγίζουν διαθεματικά μαθησιακά πεδία με περισσότερο κέφι. Τα αποτελέσματα που παρατηρήθηκαν από την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων ήταν ότι οι μαθητές διδάχτηκαν από τις δράσεις τους νέους τρόπους έρευνας και

ενίσχυσαν το γνωστικό επίπεδο με την ανακάλυψη και παρουσίαση των αποτελεσμάτων τους . Βοηθήθηκαν στην κοινωνικοποίηση ακόμα και στην ένταξη μαθητών που συμμετείχαν σε ανάλογες καινοτόμες δράσεις. Ανέπτυξαν πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασιών. Η υλοποίηση και η συμμετοχή των μαθητών σε ευρωπαϊκά καινοτόμα προγράμματα ανέπτυξε το ενδιαφέρον τους για την εκμάθηση μιας τουλάχιστον ξένης γλώσσας».

**3) Οι διευθυντές αναπτύσσουν ένα κοινό όραμα στο σχολείο πουηγούνται. Ποιο είναι το όραμα σε αυτό το σχολείο? Καταφέρατε να το πραγματοποιήσετε η αντιμετωπίσατε εμπόδια?**

«Ως διοικητικός και επιστημονικός –παιδαγωγικός υπεύθυνος με όραμα για τη σχολική μονάδα μου όφειλα να ενδιαφέρομαι κυρίως για τα αποτελέσματα που παράγει το σχολείο (προσανατολισμός προς το έργο παράδειγμα στο διδακτικό και γνωστικό τομέα. Για τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο προσανατολισμός προς το ανθρώπινο δυναμικό π.χ σύλλογο διδασκόντων, όργανα διοίκησης και επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης). Για τις σχέσεις που αναπτύσσονται έξω από το σχολείο (προσανατολισμός προς την τοπική και ευρύτερη κοινωνία). Να αξιολογώ σταδιακά και κατά τομείς τόσο στην πορεία του έργου όσο και το συνολικό αποτέλεσμα. Από την εμπειρία μου , εργάστηκα κύρια, στη βάση της μεταμόρφωσης των σχολικών μονάδων που υπηρέτησα ως διευθυντής. Παρουσιάζοντας και γνωστοποιώντας το όραμά μου στην αρχή της σχολικής χρονιάς στο προσωπικό με σκοπό την κατάρτιση ενιαίου προγραμματισμού ενεργειών και δράσεων. Φέρνοντας νέες ιδέες π.χ τον οπτικοακουστικό γραμματισμό για ανανέωση και αναβάθμιση του σχολείου (άνοιγμα στην τοπική κοινωνία, συνδιοργάνωση εκδηλώσεων και δράσεων με τοπικούς επιστημονικούς και πολιτιστικούς συλλόγους). Ενημερώνοντας το σύλλογο γονέων- κηδεμόνων για το νομικό πλαίσιο, την εγκυρότητα του συλλόγου τους απέναντι στην Πολιτεία και την συνυπευθυνότητα στην δημιουργία θετικού, ομαλού και ευχάριστου κλίματος –περιβάλλοντος για τους

εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Εφάρμοσα σκέψεις π.χ τα εκπαιδευτικά προγράμματα που προήγαγαν την αγωγή και ανέπτυσαν δραστηριότητες που πρόβαλλαν και αναδείκνυαν το σχολείο στην τοπική κοινωνία και έδιναν κύρος στους εκπαιδευτικούς ανεβάζοντας το κοινωνικό τους γόητρο».

**- Εμπόδια προέκυψαν;**

«Ορισμένα από τα εμπόδια που παρουσιάστηκαν ή υπήρξαν κατά την αναβάθμιση –μεταμόρφωση της σχολικής μονάδας ήταν η αρχική καχυποψία της τοπικής κοινωνίας με την ανάληψη των διοικητικών καθηκόντων μου, λογική και αναμενόμενη αντίδραση απέναντι στο παλιό καθεστώς. Ξεπεράστηκε όμως με προσωπικές συζητήσεις και κοινωνικές επαφές όπου αναδείχτηκε η προσωπική δυναμική και θέληση παραμερίζοντας τις φωνές που διεκήρυτταν αλλότρια σενάρια και υπέκρυπταν αφελείς δικαιολογίες και ευτελείς σκοπιμότητες. Η αρνητική υποδοχή από μέλη του Συλλόγου Γονέων και διδασκόντων υπήρξε ένα εμπόδιο ακόμη που είχαν επαναπαυθεί σε μια πάγια, πλην ξεπερασμένη, αντίληψη του ρόλου του σχολείου. Βέβαια, ξεπεράστηκε με την γνωστοποίηση – ενημέρωση του κανονισμού του σχολείου και την αφύπνιση ανάδειξη στο Δ.Σ στις εκλογές που ακολούθησαν, μελών με ικανότητες και θέληση προσφοράς (στο Σύλλογο Γονέων) και του καθηκοντολογίου που διέπει τις βασικές αρχές λειτουργίας ενός λειτουργού –εκπαιδευτικού στο σύλλογο διδασκόντων με συζήτηση και ανάδειξη της συνυπευθυνότητας. Η παρεμβατική, λανθασμένη συνδικαλιστική επίδραση σε κάποια μέλη του προσωπικού επίσης όπου και πάλι ξεπεράστηκε στην πλειοψηφία των μελών του προσωπικού. Η ασάφεια της σχετικής νομοθεσίας σε πολλά πεδία λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Οι ασάφειες παραμένουν ακόμη και σήμερα. Τέλος το σχολείο παρέμεινε και επέμενε στους στόχους του ΑΠ αλλά αυτοπροσδιορίστηκε, αναμορφώθηκε και εξελίχθηκε, με τις δραστηριότητες που επέλεγε με την προτροπή μου, για την εκπλήρωση αυτών των στόχων και σκοπών κάθε σχολικός έτος» .

**3<sup>α</sup>) Ας υποθέσουμε ότι έρχεται μια νέα συνάδελφος στο σχολείο. Πιθανώς να μην αντιλαμβάνεται από την αρχή το όραμα του σχολείου, ιδιαίτερα όσον αφορά στη μάθηση των μαθητών. Τι**

**κάνετε για να προοδεύσει και αυτή, ιδιαίτερα αν είναι νέα και στο επάγγελμα, στο να δεχθεί το όραμα του σχολείου;**

«Αρχικά ενημερώνεται για τον κανονισμό λειτουργίας της σχολικής μονάδας, κοινοποίηση αντιγράφου, ενημερώνεται για το αξιολογικό και βαθμολογικό σύστημα που εφαρμόζεται στη σχολική μονάδα, ενημερώνεται για τους σκοπούς και τους στόχους του ενιαίου ετήσιου προγραμματισμού. Μετέχει των συνεδριάσεων και συζητήσεων του διδακτικού προσωπικού όπου συναποφασίζονται οι δράσεις, οι θέσεις και οι στάσεις που αναδεικνύουν το μαθησιακό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Προγραμματίζεται και καλείται άμεσα ο επιστημονικός σχολικός σύμβουλος ως υποστηρικτής και εμπνευστής. Είναι τόσο απλό να κατανοήσει η συνάδελφος τις αρχές λειτουργίας μιας Σ.Μ με όραμα, με την είσοδο της στο σχολικό περιβάλλον, την υποδοχή, την υποστήριξη και την πρώτη επαφή με τους μαθητές της τάξης της».

**4)Από την εμπειρία που έχετε πως αντιλαμβάνεστε τα στοιχεία που συνηγορούν στη βελτίωση της μάθησης; Ποια είναι τα στοιχεία αυτά;**

**(Αν έχει συμβεί να έχει σε μια τάξη πραγματοποιήσει το ιδανικό του/της. Αν έχει ζήσει την τάξη που θα ήθελε να "ζήσουν" και οι δικοί του/της δάσκαλοι. Ποια ήταν τα χαρακτηριστικά αυτής της τάξης; Πιστεύει ότι μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς του σε αυτή την κατεύθυνση;)**

«Η βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς στην κατεύθυνση μιας ολοκληρωμένης, βελτιωμένης διαδικασίας μάθησης πρέπει να περιλαμβάνει το προσανατολισμό των στόχων σε καθεμιά δραστηριότητα οποιουδήποτε μαθήματος. Κατανόηση από τους μαθητές του λόγου υλοποίησης των δραστηριοτήτων του μαθήματος. Δομή του μαθήματος με έναρξη, εντοπισμό στόχων, περιγραφή στόχου, ανακεφαλαίωση βασικών στοιχείων. Με ερωτήσεις, υποβολή ερωτήσεων ανάλογα με το επίπεδο δυσκολίας, χρόνος



για απαντήσεις. Με στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων του εκπαιδευτικού ή άλλων μαθητών. Με στρατηγικές ενθάρρυνσης των μαθητών για την ανάπτυξη και την προώθηση της μάθησης. Ομάδες εργασίας και ευκαιρίες στα μέλη για την εφαρμογή της γνώσης νέων διδακτικών αντικειμένων. Ομάδες εργασίας για την ανάπτυξη δράσεων και ανάδειξης των στόχων επίτευξης τους με ανακοινώσεις ή παρουσιάσεις. Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή και μαθητή με μαθητή. Ανάπτυξη αλληλοσεβασμού και της αλληλοεκτίμησης με εφαρμογή και χρήση κανόνων. Σωστή διαχείριση του διδακτικού χρόνου. Οργάνωση θετικού και ευχάριστου περιβάλλοντος στην τάξη. Συμμετοχή και ενασχόληση με το μάθημα κατά το δυνατόν όλων των μαθητών με ανάπτυξη ενδιαφερόντων και χρήση ΤΠΕ. Έπαινο και θετική ενίσχυση και με την αξιολόγηση του μαθητή ανάλογα με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχει. Τέλος με την αξιολόγηση και ανάλυση των καλών πρακτικών που εφαρμόστηκαν από τον εκπαιδευτικό και τους γονείς των μαθητών».

**5)Σήμερα πολλοί δέχονται ότι τα παιδιά μαθαίνουν στο σχολείο με πολλούς τρόπους, που περιλαμβάνουν και θέατρο, επισκέψεις σε μουσεία, προτζεκτ κλπ. Ωστόσο σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό η μάθηση να είναι υψηλής ποιότητας. Ποια είναι για εσάς εκείνα τα χαρακτηριστικά της μάθησης των μαθητών που την κάνουν την εμπειρία αυτή να είναι υψηλής ποιότητας; (ή τότε κατά τη γνώμη σας η μάθηση των μαθητών είναι υψηλής ποιότητας;)**

«Χαρακτηριστικά θα έλεγα ότι είναι η ενεργητική και χαρούμενη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, με το βαθμό προσπάθειας και ενδιαφέροντος που καταβάλλουν. Η ανεπτυγμένη κριτική και δημιουργική σκέψη τους. Η συνέπεια στις υποχρεώσεις τους και οι καλές επιδόσεις σε γραπτές εργασίες και στην προφορική εξέτασή τους. Η καλή συνεργασία με τους συμμαθητές τους και το θεμιτό επίπεδο κοινωνικής ένταξης τους μέσα από τις όποιες δραστηριότητες τους στη σχολική καθημερινότητα. Με την κατάθεση ολοκληρωμένων εργασιών και όχι μερική, όπου εκπληρώνουν τους συγκεκριμένους στόχους, για τους οποίους υλοποιήθηκε η όποια εργασία. Να υπάρχει ανατροφοδότηση των γνώσεων που αποκτήθηκαν και να γίνεται ανάκληση τους σε νέες ενότητες μαθημάτων από τις

προϋπάρχουσες αυτές γνώσεις τους. Να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και διερευνητικό πνεύμα, να φτάνουν στην επίλυση προβλημάτων με εναλλακτικούς, κατά το δυνατόν, τρόπους. Να παρουσιάζουν φαντασία και δημιουργικότητα. Να εμφανίζουν κριτικές δεξιότητες, όπως σκέψη, επιλογή, απόρριψη, αιτιολόγηση κ.α. Να αναδεικνύουν τις κοινωνικές δεξιότητες τους, όπως σεβασμό, συνεργασία, ομαδικότητα κ.α».

**6) Οι ΤΠΕ τα τελευταία χρόνια έχουν καταλάβει μείζονος σημασία θέση στα εκπαιδευτικά συστήματα. Πιστεύετε ότι η χρήση τους βοηθά στη βελτίωση της μάθησης; Με ποιο τρόπο τις αξιοποιείτε εσείς στη μαθησιακή διαδικασία;**

«Όσον αφορά τους μαθητές η χρήση των ΤΠΕ μέσα από το οργανωμένο, εκσυγχρονισμένο εργαστήριο Η/Υ ή μέσα από τα ανά τάξη τοποθετημένα οπτικοακουστικά συστήματα, έφερε ενθαρρυντικά αποτελέσματα τόσο στο γνωστικό όσο και μαθησιακό τομέα. Διαπιστώθηκε γρήγορη προσαρμογή όλων των μαθητών στο περιβάλλον των ΤΠΕ, με ανάπτυξη των συνεργασιών των ομάδων εργασίας. Διακρίθηκαν μαθητές που υστερούσαν σε άλλα μαθησιακά πεδία και μέσα από την ανάπτυξη των ΤΠΕ ανέλαβαν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και συνεργάζονταν πολύ καλά μεταξύ τους. Βελτίωσαν τη συμπεριφορά και την επίδοσή του, όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα αυτά που εμφάνιζαν στοιχεία διάσπασης προσοχής ή υπερκινητικότητα, ενισχύθηκε η αυτονομία και η αυτοπεποίθησή τους. Η προσαρμογή των εκπαιδευτικών στο νέο περιβάλλον μάθησης με χρήση ΤΠΕ ήταν πιο επίπονη και χρονοβόρα από αυτή των μαθητών. Αξιοποιήθηκαν στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών της σχολικής μονάδας μου οι ΤΠΕ μέσω διαδραστικούς πίνακες, έρευνα και αναζήτηση στοιχείων, έρευνα πηγών, μελέτη χαρτών, δημιουργία εικαστικών έργων, δημιουργία βίντεο και κινηματογραφικών ταινιών μεσαίου και μικρού μήκους. Κατασκευή εφαρμογών απλών προγραμμάτων με συμμετοχή σε μαθητικούς διαγωνισμούς και την συμμετοχή σε

ευρωπαϊκά προγράμματα συνεργασιών σχολικής μονάδας όπως το e-twinning» .

**7) Πέρα από τη χρήση των ΤΠΕ στη μάθηση, τις χρησιμοποιείτε για διοικητικές υποχρεώσεις; (π.χ αποστολή email, φαξ, ενημέρωση γονέων κ.α).**

«Με βάση τη διεκπεραίωση, σήμερα, σχεδόν όλων των διοικητικών και υπηρεσιακών πράξεων μιας σχολικής μονάδας είναι απολύτως απαραίτητη. Αποτελεί πολύτιμο όργανο στην άσκηση του έργου του Διευθυντή και χρησιμοποιείται σε κάθε πράξη που υλοποιείται και αφορά όλους τους φορείς που εμπλέκονται με την διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας».

**8) Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης για τις νέες τεχνολογίες; Αν ναι σας βοήθησε για να βελτιώσετε στα χρόνια που είστε διευθυντής την διαδικασία της μάθησης; Παροτρύνετε το προσωπικό σας να παρακολουθήσει ανάλογα σεμινάρια επιμόρφωσης;**

«Παρακολούθησα αρκετά τέτοια επιμορφωτικά σεμινάρια ως ακροατής αλλά και ως εισηγητής που αποδείχθηκαν πολύτιμα εργαλεία – γνώσεις τόσο στη διαδικασία μάθησης όσο και στο διοικητικό έργο μου. Το προσωπικό εννοείται πως η επιστημονική του κατάρτιση και βελτίωση αποτελεί κομμάτι του οράματος, που ενισχύθηκε με την αλληλοκάλυψη του διδακτικού ωραρίου του συναδέλφου προκειμένου να παρακολουθήσει ανάλογες επιμορφωτικές ημερίδες ή σεμινάρια».

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

### ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΠΡΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥΣ

Κυρίες και Κύριοι,

Στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας ερευνώ το ζήτημα ποιοτικής διδασκαλίας στους σχολικούς οργανισμούς. Η βοήθειά σας και οι γνώσεις σας θα συμβάλουν σε μεγάλο βαθμό στην ολοκλήρωση της έρευνας που πραγματοποιώ. Η εργασία μου αφορά μετασχηματιστικούς διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που να προωθούν την αποτελεσματική διδασκαλία στα σχολεία τους και να είναι ανοιχτοί στην χρήση των Νέων τεχνολογιών. Στόχος μου είναι να αναπτύξω μέσω συνέντευξης διευθυντών/ντριών ένα θεωρητικό πλαίσιο που περιέχει τους βασικούς παράγοντες για να βελτιωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η συνέντευξη θα αφορά τις ενέργειες και τις απόψεις των διευθυντών για τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία στα σχολεία τους και ποιες είναι οι αλλαγές που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια. Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω εκ των προτέρων !

Με εκτίμηση,

Λάσχου Σπυριδούλα

